

Вестник Московского университета

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

Основан в ноябре 1946 г.

Серия 14 ПСИХОЛОГИЯ

Издательство Московского университета

№ 4 • 2009 • ОКТЯБРЬ–ДЕКАБРЬ

Выходит один раз в три месяца

СОДЕРЖАНИЕ

Экспериментальные и эмпирические исследования

- Вартанов А. В., Козловский С. А., Скворцова В. Б., Созинова Е. В., Пирогов Ю. А., Анисимов Н. В., Куприянов Д. А. Память человека и анатомические особенности гиппокампа . . . 3
- Бурменская Г. В. Привязанность ребенка к матери как основание типологии развития 17
- Полонская Н. Н. Случай зрительной агнозии у больной с двусторонним нарушением мозгового кровообращения в задних мозговых артериях. Сообщение 1. Исследование нарушений зрительного предметного гнозиса. 32
- Колпаков Я. В., Ялтонский В. М. Когнитивные и поведенческие предикторы мотивации на лечение у женщин, зависимых от алкоголя 44

Методика

- Корнилов С. А., Смирнов С. Д., Григоренко Е. Л. Современные средства диагностики интеллектуального потенциала: кросс-культурная адаптация зарубежных методических комплексов. 55
- Рождественская Н. А., Сорин А. В. Диагностика способов межличностного познания подростков: апробация методики 67

Научная информация

- Веракса А. Н., Леонов С. В. Экологический подход У. Бронфенбреннера в спортивной психологии 78

Научная жизнь

- Степанова М. А. Международная конференция «Ананьевские чтения» 85

Юбилеи

- К 60-летию Александра Ивановича Донцова 89
- К 60-летию Ольги Тимофеевны Мельниковой. 91
- К 60-летию Татьяны Гавриловны Стефаненко. 93

- Указатель статей, опубликованных в «Вестнике Московского университета. Серия 14. Психология» в 2009 г. 95*

CONTENTS

Experimental and empirical studies

| | |
|---|----|
| Vartanov A.V., Kozlovskiy S.A., Skvortsova V.B., Sozino- va E.V., Pirogov Yu.A., Anisimov N.V., Kupriyanov D.A. Human memory and anatomic features of the hippocampus | 3 |
| Burmenskaya G.V. Child's attachment to mother as the basis of mental development typology | 17 |
| Polonskaya N.N. A case study of the visual agnosia of the patient with bilateral lesions after strokes in both the Posterior Stream the brain. Report 1. An investigation into visual object cognition disorder | 32 |
| Kolpakov Ya. V., Yaltonsky V. M. Cognitive and behavior predictors of treatment motivation at the women with alcohol addiction | 44 |

Methods

| | |
|--|----|
| Kornilov S.A., Smirnov S. D., Grigorenko E. L. Contemporary assessments of the intellectual potential: a cross-cultural adaptation of foreign diagnostic instruments | 55 |
| Rozhdestvenskaya N. A., Sorin A. V. An attempt to study ways of interpersonal perception: a new diagnostic method | 67 |

Scientific information

| | |
|---|----|
| Veraksa A. N., Leonov S. V. Bronfenbrenners' ecological approach in sport psychology | 78 |
|---|----|

Scientific events

| | |
|--|----|
| Stepanova M. A. International conference «Ananiev's readings». | 85 |
|--|----|

Anniversaries

| | |
|--|----|
| To the 60 th anniversary of Alexander Ivanovich Dontsov | 89 |
| To the 60 th anniversary of Olga Timofeyevna Melnikova | 91 |
| To the 60 th anniversary of Tatiana Gavrilovna Stefanenko | 93 |

| | |
|--|----|
| <i>The Index of articles</i> published in «Moscow University Bulletin (Vestnik). Seria 14. Psychology» in the year 2009 | 95 |
|--|----|

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ И ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

**А. В. Вартанов, С. А. Козловский, В. Б. Скворцова, Е. В. Созинова,
Ю. А. Пирогов, Н. В. Анисимов, Д. А. Куприянов**

ПАМЯТЬ ЧЕЛОВЕКА И АНАТОМИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ГИППОКАМПА

В представляемой работе индивидуальные особенности памяти 26 женщин (69 ± 4.5 лет), количественно оцененные на основании комплексного нейропсихологического обследования, сопоставлялись с морфологическими особенностями гиппокампа, рассчитанными по МРТ. Подтверждена латеральная специализация гиппокампов: левый гиппокамп преимущественно участвует в процессах обработки вербальной информации и в регуляции процесса запоминания, а правый связан с активационными и нейродинамическими параметрами памяти. Выявлена большая связь переднего отдела левого гиппокампа с процессами восприятия и оценки времени и заднего отдела (хвоста) — с восприятием и структурированием пространства. Обнаружена функциональная специфичность центральной части левого гиппокампа по сравнению с его передней и задней частями: тело левого гиппокампа участвует в процессах памяти, поддерживая оптимальный для запоминания материала уровень активности.

Ключевые слова: память, гиппокамп, морфометрия, нейропсихология, нормальное старение.

Вартанов Александр Валентинович — канд. психол. наук, ст. науч. сотр. кафедры психофизиологии ф-та психологии МГУ. *E-mail:* a_v_vartanov@mail.ru

Козловский Станислав Александрович — канд. психол. наук, науч. сотр. лаборатории психологии труда ф-та психологии МГУ. *E-mail:* s_t_a_s@mail.ru

Скворцова Василиса Борисовна — аспирантка кафедры нейро- и патопсихологии ф-та психологии МГУ. *E-mail:* vasilisaskv@gmail.com

Созинова Елена Владимировна — клинический нейропсихолог Федерального медико-биологического центра им. А.И. Бурназяна, соискатель ф-та психологии МГУ. *E-mail:* elena_sozinova@inbox.ru

Пирогов Юрий Андреевич — докт. физ.-мат. наук, директор Центра магнитной томографии и спектроскопии МГУ. *E-mail:* yuri937@gmail.com

Анисимов Николай Викторович — канд. физ.-мат. наук, ст. науч. сотр. Центра магнитной томографии и спектроскопии МГУ. *E-mail:* nvanis@cmts.cmm.msu.ru

Куприянов Дмитрий Алексеевич — канд. физ.-мат. наук, науч. сотр. Центра магнитной томографии и спектроскопии МГУ. *E-mail:* sundaycup@mail.ru

Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ (проекты № 05-06-80362, № 09-06-00293-а, № 09-06-12007-офи_м)

We examined 26 women in age 69 ± 4.5 . Neuropsychological tests analyzed different aspects of memory: capacity, activation, executive control. MRI-volumetry of hippocampus was performed using voxel-based morphometry. Our findings corroborated the idea of lateral asymmetry of hippocampus: left hippocampus is mostly involved in verbal information processing and control: right hippocampus participates in activation processes supporting memory consolidation. Significant correlation was found between anterior left hippocampus, time perception and subjective duration. Posterior left hippocampus was significantly related to spatial perception and reconstruction. Body of left hippocampus as compared with its anterior and posterior parts was associated with activation processes necessary for information to be memorized properly.

Key words: memory, hippocampus, morphometry, neuropsychology, healthy aging.

Проблема. Гиппокамп по праву может считаться одной из самых исследуемых глубинных структур головного мозга. На сегодняшний день опубликовано несколько тысяч экспериментальных работ¹, посвященных изучению его функциональной роли. Ранние теории, основываясь на анатомических данных и результатах некоторых экспериментов на животных, предполагали, что функции гиппокампа как составной части лимбической системы заключаются исключительно в обеспечении эмоциональных процессов и обоняния (MacLean, 1952; Papez, 1937). Впервые об участии гиппокампа в обеспечении процессов памяти стало широко известно после публикации У. Сквиллом и Б. Милнер (Scoville, Milner, 1957) описания результатов хирургического разрушения в 1953 г. обоих гиппокампов у больного, известного как Н.М., у которого полностью нарушилась способность запоминать новую информацию при сохранности знаний, полученных до операции. Изучение этого больного продолжалось более 50 лет вплоть до его смерти в декабре 2008 года (Squire, 2009). Клинические наблюдения других больных с двусторонним поражением гиппокампа также свидетельствуют о грубом нарушении запоминания текущих событий (Белый, 1984; Брагина, 1974; Буклина, 1998; Rempel-Clower et al., 1996; Sutherland et al., 2001), характеризующимся преобладанием процессов ретроактивного торможения — быстрого забывания ранее усвоенного материала. Нарушения памяти при этом носят модально-неспецифический характер и не зависят от типа запоминаемого материала и уровня его переработки. Введение подсказок и установление ассоциативных связей оказывается малоэффективным. Согласно (Nadel, Moscovitch, 1997; Nadel et al., 2000), гиппокамп задействован в любом детальном и точном воспоминании о событии и эпизоде вне зависимости от времени, прошедшего с момента его запечатления, т.е. связан не только с консолидацией следов.

¹ Например, в одной только базе научных статей «PubMed» гиппокамп (hippocampus) упоминается в названиях 13893 статей.

На сегодняшний день не существует однозначного представления о роли гиппокампа в процессах памяти, о его включенности в функции запечатления, сохранения и извлечения материала из памяти. Кроме того, остаются неисследованными и функции отдельных частей гиппокампа. Так, обычно анатомически на макроуровне выделяют три части — головку, тело и хвост гиппокампа (Duvernoy, 2005), которые в значительной степени взаимосвязаны, хотя могут иметь и собственную специализацию. С другой стороны, высшие психические функции (в том числе и память) обычно реализуются одновременно разными структурами мозга (параллельная обработка информации), т.е. в процессах памяти кроме гиппокампа (или его частей) принимают активное участие и другие отделы мозга (например, лобная и височная кора). В связи с этим возникают методические проблемы исследования такой сложной распределенной системы, упростить которую без существенного нарушения ее функций затруднительно. В целом экспериментальные и клинические данные подтверждают связь гиппокампа с процессами научения, с эпизодической, семантической и рабочей памятью, а также с когнитивными изменениями в ходе патологического и нормального старения (Chantome, Perruchet et al., 1999; Convit, De Leon et al., 1997; Golomb, Kluger et al., 1996; Jack, Petersen et al., 1999; Lupien et al., 2007; Lye, Grayson et al., 2006; Schuff, Amend et al., 1999). Нормальное старение представляется удобной естественной моделью изучения функций отдельных структур мозга и их связи с когнитивным профилем.

Исследование взаимосвязей между показателями дифференциальной морфометрии гиппокампа и особенностями выполнения тестов на память в группе здоровых испытуемых пожилого возраста

Цель исследования — поиск взаимосвязей между данными морфометрии гиппокампа и изменением различных показателей функционирования памяти и других психических функций человека.

В качестве испытуемых были привлечены люди пожилого возраста. Такая выборка обусловлена задачей поиска индивидуальных особенностей и степени вариабельности психологических показателей функционирования памяти и морфометрических параметров гиппокампа в пределах нормы. В пожилом возрасте эти особенности могут быть выражены в большей степени, чем на выборке молодых испытуемых.

Методика

Испытуемые. В исследовании приняли участие 26 женщин в возрасте 60—85 лет (69 ± 4.5 лет), не имевших в прошлом каких-либо травм мозга, инсультов, психических или неврологических заболеваний; все правши.

Процедура. Исследование включало два этапа. На первом этапе проводилось томографическое, а на втором — нейрopsихологическое исследование испытуемых.

На этапе *томографического исследования* с помощью магнитно-резонансного томографа Tomikon S50 фирмы Bruker с напряженностью магнитного поля 0.5 Тесла создавались 3-мерные изображения мозга в режиме T1. Длительность исследования — около 40 минут. Экспертиза всех томограмм, проведенная врачами Центра магнитной томографии и спектроскопии МГУ им. М.В. Ломоносова, не выявила какой-либо патологии мозга ни у кого из испытуемых.

На специально стандартизированных (приведенных к изотропноному шагу по всем направлениям, с объемом 0.27 см³) сагиттальных срезах томограмм вручную² выделялись части изображения, относящиеся к гиппокампу. В сопоставительном анализе использовались значения из анатомического атласа Талейраха (Talairach, Tournoux, 1988). По методике, предложенной Дуверным с сотр. (Duvernoy, 2005), в каждом гиппокампе выделялись три части — головка (35% по продольной оси), тело (45%) и хвост (20%). Далее с помощью специально разработанного программного обеспечения подсчитывалось количество вокселей, относящихся к правому и левому гиппокампу, вычислялись абсолютные (мм³) и относительные показатели объема полного гиппокампа и его частей. Вычислялось также отношение объема каждой части ко всем остальным.

На этапе *нейрopsихологического исследования* проводилось комплексное тестирование памяти по методикам А.Р. Лурии (1969), Ж.М. Глоzman (1999), А.П. Бизюка (2005):

— заучивание 10 слов с отсроченным воспроизведением после гетерогенной интерференции (серийного счета);

— запоминание двух групп слов и двух групп фраз с отсроченным воспроизведением после (а) гетерогенной и (б) гомогенной интерференции: (а) решение задачи на вычитание; воспроизведение упроченных речевых рядов (дней недели в прямом и обратном порядке); (б) группы слов требовалось вновь воспроизвести после запоминания двух фраз;

— проба на семантическое кодирование: требовалось запомнить 12 слов, составляя из них произвольные предложения, и воспроизвести их (слова) после 10-минутной гетерогенной интерференции;

— пробы на зрительную память: запоминание вербализуемых (предметы) и невербализуемых (сложные геометрические фигуры) изображений и их непосредственное и отсроченное воспроизведение после гомогенной интерференции;

— проба на ассоциативную память: запоминание слов, объединенных в пары, где (после гетерогенной интерференции) требовалось воспроизвести второе слово сразу после подсказки первого;

— проба на зрительно-пространственную память: копирование фигур с последующим непосредственным и отсроченным после гетерогенной интерференции воспроизведением;

— опосредствованное запоминание: методика пиктограммы;

² Способ сегментации вручную признается значительно более точным по сравнению с существующими системами автоматического выделения структур (Hasboun, Chantome et al., 1996; Honeycutt, Smith, 1995; Hsu et al., 2002; Jack, Bentley et al., 1990).

- тест на определение времени по слепым часам: зрительно-пространственный гнозис;
- пробы Хэда на зрительно-пространственные перешифровки;
- рисунок стола и куба: анализировались пространственные характеристики рисунков;
- тест «субъективная минута»: испытуемый должен был оценить, когда закончится минута;
- оценка продолжительности исследования;
- оценка текущего времени (в середине обследования испытуемого спрашивали: «Который сейчас час?»).

Проводился качественный и количественный анализ полученных данных (Лурия, 1969; Глозман, 1999; Glozman, 1999).

Также использовались субтесты на оценку рабочей памяти (РП) из батареи Векслера (Wechsler..., 1997), чувствительность которых к возрастным изменениям РП показана в ряде работ (Kemps, Newson, 2006; Kirasic et al., 1996). Вербальный субтест: ряды цифр нужно воспроизводить в прямом (первая серия) или обратном (вторая серия) порядке. Длина ряда последовательно увеличивалась на одну единицу после двух правильных ответов. Невербальный субтест (на пространственную РП): использовалась поверхность (размер 21.5×27.5 см) с прикрепленными к ней 10 одинаковыми кубиками. В первой серии экспериментатор последовательно указывал на определенные кубики, а испытуемому затем предлагалось воспроизвести порядок их показа. Во второй серии испытуемый должен был показывать кубики в обратном порядке. Количество кубиков в пробе возрастало на одну единицу после каждых двух правильных ответов испытуемого. Выполнение обоих субтестов прекращалось после двух неверных воспроизведений рядов одной и той же длины.

Результаты обоих субтестов сопоставлялись по шкальным баллам с нормативными возрастными данными, полученными на американской популяции. Также отдельно подсчитывались сырые баллы для прямых и обратных рядов и

Таблица 1

Блоки параметров оценки эффективности памяти

| Операционально-вербальный | Операционально-невербальный | Регуляторный | Активационный |
|--|--|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • объем и прочность запоминания 10 слов; • объем непосредственного и отсроченного воспроизведения двух групп слов и двух фраз; • объем запоминания числовых рядов в прямом порядке | <ul style="list-style-type: none"> • объем и прочность зрительной и зрительно-пространственной памяти при запоминании геометрических фигур и пространственно ориентированных элементов; • объем воспроизведения невербальных пространственных рядов в прямом порядке | <ul style="list-style-type: none"> • влечения, контаминации и конфабуляции в тестах на слухоречевую память; • нарушения последовательности воспроизведения стимулов; • продуктивность в тестах на ассоциативную память и семантическое кодирование; • продуктивность воспроизведения обратных вербальных и невербальных рядов | <ul style="list-style-type: none"> • спонтанность при заучивании 10 слов, медленное увеличение числа воспроизводимых элементов; • колебания объема воспроизведения 10 слов; • истощаемость при выполнении тестов |

коэффициент диссоциации, рассчитываемый как разница в продуктивности между прямыми и обратными рядами отдельно для вербального и невербального субтестов.

Все выделенные для анализа параметры эффективности памяти были распределены по четырем блокам (табл. 1). Также по данным методик на оценку зрительно-пространственных функций и восприятия времени были выделены соответственные общие показатели. Такое объединение нейропсихологических параметров позволяет перейти от качественных интерпретаций к количественной оценке результатов. Величины отдельных, в том числе качественных, показателей были стандартизированы по выборке и усреднены, что позволило применить стандартные статистические процедуры поиска количественных соотношений между объемом разных частей гиппокампа и оценками по нейропсихологическим методикам.

Результаты

На первом этапе проводился анализ прямых показателей выполнения тестов и объемов выделенных частей гиппокампа. Было обнаружено, что разные показатели памяти, объединенные в функциональные блоки, значимо коррелируют между собой. Общая продуктивность как вербальной, так и невербальной памяти положительно коррелировала с показателями активации ($r=0.55$, $p=0.0184$ для вербальной памяти) и регуляции ($r=0.63$, $p=0.0046$ для вербальной памяти и $r=0.61$, $p=0.0041$ для зрительно-пространственной памяти). Анализ взаимосвязей между объемами частей гиппокампа выявил большое количество значимых корреляций (табл. 2). Однако прямое сопоставление изменений объемов частей гиппокампа (как в натуральных единицах, так и после нормирова-

Таблица 2

Корреляции между показателями объемов различных частей
(Г — головка, Т—тело, Х—хвост) правого (П) и левого (Л) гиппокампа

| | ПГ | ЛГ | ПТ | ЛТ | ПХ | ЛХ | П полный | Л полный |
|----------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| ПГ | 1.00 | 0.60 | 0.74 | 0.61 | 0.40 | 0.45 | 0.88 | 0.69 |
| ЛГ | 0.60 | 1.00 | 0.59 | 0.56 | 0.36 | 0.50 | 0.64 | 0.80 |
| ПТ | 0.74 | 0.59 | 1.00 | 0.77 | 0.43 | 0.14 | 0.92 | 0.69 |
| ЛТ | 0.61 | 0.56 | 0.77 | 1.00 | 0.42 | 0.40 | 0.76 | 0.89 |
| ПХ | 0.40 | 0.36 | 0.43 | 0.42 | 1.00 | 0.38 | 0.65 | 0.48 |
| ЛХ | 0.45 | 0.50 | 0.14 | 0.40 | 0.38 | 1.00 | 0.35 | 0.70 |
| П полный | 0.88 | 0.64 | 0.92 | 0.76 | 0.65 | 0.35 | 1.00 | 0.76 |
| Л полный | 0.69 | 0.80 | 0.69 | 0.89 | 0.48 | 0.70 | 0.76 | 1.00 |

Примечание. Жирным выделены значимые ($p<0.05$) корреляции.

ки к общему размеру мозга) и обобщенных показателей эффективности памяти не дало статистически значимых взаимосвязей.

Принимая во внимание обнаруженную зависимость операционального блока от состояния активационного и регуляторного компонентов, мы в дальнейшем анализировали не только первичные, но и относительные показатели — отношения числовых значений соответствующих первичных показателей. Так, операциональный компонент (вербальный и невербальный блоки) оценивался в отношении («нормировке») к активационному и регуляторному блокам. Аналогично анализировались отношения показателей объемов гиппокампов и их частей друг к другу. Использование относительных единиц позволяет описать отдельные составляющие сильно зависимых данных. Поскольку общая эффективность вербальной и невербальной памяти может зависеть еще и от эффективности процессов активации и регуляции, то отношение соответствующих показателей дает возможность увидеть тонкие зависимости, «очищенные» от неспецифических для памяти процессов. Факторный анализ отдельно нейропсихологических данных позволил выделить 3 фактора, которые в совокупности описывают 77.75% общей дисперсии данных. В табл. 3 представлены факторные нагрузки анализируемых относительных показателей.

В первый фактор (Fпс1) вошли: а) изменения отношения значения операционально-вербального блока (отражающего продуктивность

Таблица 3

Факторные нагрузки после вращения по методу Varimax с нормализацией отношений обобщенных нейропсихологических показателей. Жирным выделены нагрузки больше 0.7

| Нейропсихологические показатели | Fпс1 | Fпс2 | Fпс3 |
|---------------------------------|-----------------|-----------------|------------------|
| K1 Оп-верб/Оп-неверб | 0.739712 | 0.022644 | 0.096570 |
| K2 Оп-верб/Регул | -0.001430 | -0.007933 | 0.836247 |
| K3 Оп-верб/Актив | 0.851942 | 0.378599 | -0.227739 |
| K4 Оп-неверб/Регул | 0.714118 | -0.437747 | -0.101102 |
| K5 Оп-неверб/Актив | -0.228807 | 0.928123 | 0.174172 |
| K6 Регул/Актив | 0.331618 | 0.874098 | -0.076092 |
| K7 Простр/Время | 0.068050 | -0.087756 | -0.846984 |
| Expl.Var | 1.949898 | 1.968696 | 1.524230 |
| Prp.Totl | 0.278557 | 0.281242 | 0.217747 |

Примечание. Условные обозначения: Оп-верб — операционно-вербальный блок; Оп-неверб — операционно-невербальный блок; Актив — активационный блок; Регул — регуляторный блок; Простр — ориентировка в пространстве; Время — ориентировка во времени.

запоминания вербального материала) к значению показателя активационного блока (К3, наибольший вес); б) изменения отношения операционально-вербального блока к операционально-невербальному (К1); в) изменения отношения операционально-невербального блока к блоку регуляции (К4). Второй фактор (Fпс2) можно интерпретировать как оценку эффективности собственно невербальной памяти, «очищенную» от вклада активационных процессов (К5). В этот же фактор вошел показатель регуляторных процессов, «очищенный» от влияния активационных механизмов (К6). Третий фактор (Fпс3) характеризует относительную эффективность ориентировки во времени по сравнению с эффективностью ориентировки в пространстве (К7). Этот же фактор описывает изменения эффективности операционально-вербальной памяти по отношению к эффективности регуляторных процессов.

Поскольку объемы разных частей гиппокампа также сильно коррелируют между собой на данной выборке, переход к относительным

Таблица 4

**Факторные нагрузки после вращения по методу Varimax
с нормализацией коэффициентов асимметрии (К. асим.) объемов разных частей
(головка, тело, хвост) правого (П) и левого (Л) гиппокампа.
Жирным выделены нагрузки больше 0.7**

| Относительные показатели объемов гиппокампа | Фактор 1 | Фактор 2 | Фактор 3 | Фактор 4 |
|---|------------------|-----------------|------------------|-----------------|
| К. асим. головка П/Л | -0.519791 | 0.228834 | 0.526792 | 0.609564 |
| К. асим. тело П/Л | 0.226665 | 0.053945 | -0.436846 | 0.810673 |
| К. асим. хвост П/Л | 0.436047 | -0.660149 | 0.354292 | 0.415068 |
| К. асим. П головка/хвост | -0.087614 | 0.961904 | 0.191579 | 0.088325 |
| К. асим. П головка/тело | -0.864257 | 0.158083 | 0.022747 | 0.072872 |
| К. асим. П тело/хвост | 0.136689 | 0.949584 | 0.190492 | 0.085517 |
| К. асим. Л головка/хвост | 0.847043 | 0.153270 | 0.057072 | 0.242186 |
| К. асим. Л головка/тело | 0.082714 | 0.004028 | -0.958716 | 0.066841 |
| К. асим. Л тело/хвост | 0.748752 | 0.072058 | 0.561747 | 0.190297 |
| К. асим. Л головка/П хвост | 0.139171 | 0.971031 | -0.039977 | -0.149716 |
| К. асим. П головка/Л хвост | 0.462201 | 0.290448 | 0.429236 | 0.655557 |
| К. асим. Л головка+хвост/тело | -0.260219 | -0.110302 | -0.946771 | -0.106714 |
| К. асим. П головка+хвост/тело | -0.808863 | -0.430988 | -0.001341 | -0.000256 |
| К. асим. П+Л головка/хвост | 0.385251 | 0.850943 | 0.059934 | 0.208044 |
| К. асим. П+Л головка+хвост/тело | -0.653957 | -0.319074 | -0.634337 | -0.090679 |
| К. асим. П полный/Л полный | -0.016433 | -0.120679 | 0.138486 | 0.967259 |
| Expl.Var | 4.101269 | 4.437387 | 3.412700 | 2.771451 |
| Prp.Totl | 0.256329 | 0.277337 | 0.213294 | 0.173216 |

показателям открывает возможность увидеть небольшие, но независимые изменения пропорций разных частей гиппокампа. Факторный анализ 16 различных отношений объемов частей гиппокампа (или соответствующих коэффициентов асимметрии) позволил выделить 4 фактора, описывающих 92.02% дисперсии данных (табл. 4). Фактор 1 описывает изменения объема передней части гиппокампа относительно задней части (головка/хвост, головка/тело, тело/хвост). Эти изменения реципрокны для правого и левого гиппокампов, хотя и описываются одним фактором, но с разным знаком, что позволяет рассматривать их как скоррелированные. Фактор 2 характеризует «перекрестные» отношения объема головки левого гиппокампа к объему хвоста правого (по максимальным нагрузкам). Этот фактор также описывает скоррелированные с вышеописанным «перекрестным» отношением изменения отношений передней и задней частей внутри преимущественно правого гиппокампа. Фактор 3 отражает отношения преимущественно внутри левого гиппокампа — тела к головке и к сумме объемов головки и хвоста. Фактор 4 описывает латеральную асимметрию гиппокампов — отношение суммарных объемов всего левого гиппокампа ко всему правому (в этот же фактор входят и отношения объемов тел правого и левого гиппокампов, которые коррелируют с общими объемами).

В результате процедуры «измерения» факторов для каждого испытуемого в дополнение к исходным показателям были рассчитаны значения факторов, полученных как для нейропсихологических, так и для

Таблица 5

Факторные нагрузки после вращения по методу Varimax с нормализацией совместных данных по относительным нейропсихологическим и морфометрическим показателям. Жирным выделены нагрузки больше 0.7

| Относительные показатели работы памяти и объемов гиппокампа | Factor 1 | Factor 2 | Factor 3 |
|---|------------------|-----------------|------------------|
| Фпс1 | 0.940166 | -0.200038 | 0.120430 |
| К3 Оп-верб/Актив | 0.933783 | 0.140873 | -0.114229 |
| К.асим. П полный/Л полный | -0.747959 | -0.170945 | 0.300513 |
| Фпс2 | 0.211469 | 0.913057 | -0.024613 |
| К5 Оп-неверб/Актив | -0.023688 | 0.958381 | 0.116741 |
| К.асим. Л головка+хвост/тело | -0.042831 | 0.790080 | -0.071621 |
| Фпс3 | -0.117098 | 0.070088 | 0.940703 |
| К 7 Простр/Время | 0.159937 | -0.197892 | -0.892244 |
| К.асим. Л головка/хвост | 0.042469 | -0.392738 | 0.730844 |
| Expl.Var | 2.40351543 | 2.66379326 | 2.35237831 |
| Prp.Totl | 0.26705727 | 0.295977028 | 0.261375368 |

морфометрических данных. Это позволило далее проводить сопоставление структурных особенностей гиппокампа и нейропсихологических функций. Факторный анализ совместных данных показал, что имеются только три фактора, объединяющих нейропсихологические и морфометрические данные. Один из факторов, выделенных по морфометрическим данным для отношений внутри правого гиппокампа, не обнаружил корреляции ни с одним из использованных нейропсихологических показателей. Поэтому в окончательном варианте с помощью факторного анализа исследовались только три наиболее выраженных относительных морфометрических показателя в сочетании с тремя наиболее характерными относительными нейропсихологическими показателями и тремя факторами, ранее выделенными по нейропсихологическим данным. Полученная трехфакторная структура описывает 82.44% общей дисперсии этих данных. Соответствующие факторные нагрузки представлены в табл. 5. Первый фактор объединяет отношение целых объемов левого гиппокампа к правому (с учетом знака), с одной стороны, и первого нейропсихологического фактора (Fпс1), главной составляющей которого является «очищенная» нормированием от степени активации эффективность операционально-вербального блока, с другой стороны. Второй фактор соединяет выделенную морфометрическую пропорцию левого гиппокампа (объем тела по отношению к суммарному объему головки и хвоста) со вторым нейропсихологическим фактором (Fпс2) и его главной составляющей — эффективностью операционально-невербального блока. Третий фактор связывает отношения объемов головки и хвоста внутри левого гиппокампа с третьим нейропсихологическим фактором (Fпс3), ведущей составляющей которого является относительная эффективность ориентировки во времени по сравнению с ориентировкой в пространстве (с учетом знака факторной нагрузки это отношение обращено).

Таким образом, проведенный анализ и обнаруженные зависимости относительной эффективности выполнения использованных нейропсихологических проб и тестов с изменениями пропорций выделенных морфометрических показателей гиппокампа позволяет сделать заключение о функциональной роли разных его частей. Более высокие показатели продуктивности, прочности и объема вербальной памяти (составляющие операционально-вербального блока) с учетом влияния активационных процессов определяются преимущественным развитием левого гиппокампа по отношению к правому. Повышенные возможности по продуктивности, прочности и объему зрительной и зрительно-пространственной памяти (блок операционально-невербальный), если также уравнивать влияние активационных процессов, определяются в основном левым гиппокампом, а именно преимущественным развитием его тела по отношению к головке и хвосту. Увеличение объема головки левого гиппокампа по отношению к хвосту приводит к лучшей ориен-

тировке во времени, чем в пространстве. Это означает, что передняя часть левого гиппокампа преимущественно связана с организацией событий во времени, тогда как его задняя часть оперирует отношениями в пространстве.

Обсуждение

Результаты исследования подтверждают ранее полученные функциональные и клинические данные о связи левого гиппокампа преимущественно с вербальной памятью (Московичюте, 1995). Однако мы не получили прямого подтверждения связи невербальной памяти с правым гиппокампом, что, возможно, связано с особенностями использованного тестового материала, в котором в целом преобладали вербальные методики.

Операционально-вербальный блок оказался сильнее связан с объемом тела левого гиппокампа, чем с его головкой и хвостом ($r=0.4648$, $p=0.0338$). При этом известно, что имеются сильные связи переднего гиппокампа с префронтальной и премоторной корой. Подобная асимметрия и связь головки с регуляторным компонентом, возможно, отражает задействованность эффективного компенсаторного механизма. Трудности непосредственного запоминания материала и удержания его в памяти компенсируются привлечением опосредствующих стратегий запоминания. Так, некоторые испытуемые пытались не просто запомнить последовательности невербализуемых фигур, но связать их с некоторыми знакомыми формами, дать названия и т.д. В предыдущих работах было показано, что активное использование опосредствования материала при запоминании является одним из показателей эффективной компенсаторной стратегии, отличающей нормальное старение от патологических процессов (Балашова, 1996; Загянская, Зуева, Корсакова, 1997). Отсутствие латеральной специфики между правой и левой головками, возможно, отражает преобладание речевого, сознательного контроля и опосредствования даже для невербального материала (Лурия, Симерницкая, 1975).

Участие передней части гиппокампа в регуляции и рабочей памяти было показано в эксперименте В. Хаккерта (Hackert et al., 2002), в котором объем головки гиппокампа, измеренного по продольной оси, положительно коррелировал с отсроченным воспроизведением в тесте на заучивание 15 слов. Также показано, что уменьшение объема головки гиппокампа у больных шизофренией коррелирует с нарушениями вербальной памяти (Pegues et al., 2003) и сочетается с симптомами нарушения регуляторных функций (*dysexecutive functions*) (Bilder et al., 1995).

Систематического изучения других характеристик вербальной и зрительно-пространственной памяти в их сопоставлении с частями гиппокампа до настоящего времени (судя по доступным литературным

данным) не предпринималось. В недавних исследованиях Е. Магьюр было показано, что у водителей такси, которым часто приходится работать с пространственной информацией, хвост гиппокампа значительно больше, чем у людей, имеющих большой водительский стаж, но не таксистов (Maguire et al., 2000), а также — чем у водителей автобусов, которые ездят, в отличие от таксистов, по постоянным маршрутам (Maguire, Woollett, Spiers, 2006). Вместе с тем хвост гиппокампа предположительно связан не только со зрительно-пространственными характеристиками запоминаемого материала, но и с особенностями его структурирования.

Согласно литературным данным (Duvernoy, 2005), головка гиппокампа имеет опосредствованные связи с медиальной височной, а хвост — с задней теменной корой, входящей в состав системы, ответственной за удержание информации о местоположении объектов в пространстве (зрительная система «где»). Однако наши предварительные данные пока не позволяют судить о латеральной специфичности систем хранения информации об объектах (система «что») и об их местоположении (система «где»). Показатели пространства оценивались нами согласно результатам выполнения тестов на зрительно-пространственный гнозис и праксис (проба «часы», пробы Хэда, рисунки стола и куба), а время — с точки зрения тестов на оценку и субъективное восприятие времени, напрямую не связанных с процессами памяти, что ограничивает возможные выводы.

Объяснения требует и тот факт, что значимые связи с использованными нейропсихологическими показателями были получены только для левого гиппокампа, в то время как для морфологических показателей правого гиппокампа значимых корреляций обнаружено не было. Возможно, это связано с неравномерным распределением оценок методик по функциональным блокам. Так, в активационный блок вошли показатели истоцаемости, аспонтанности колебания продуктивности воспроизведения, оцениваемые преимущественно по результатам вербальных тестов (методика запоминания 10 слов, двух групп слов или двух предложений). По-видимому, исследование роли правого гиппокампа в мнестических процессах должно быть продолжено.

Выводы

1. Обнаружено, что имеется связь между структурными особенностями гиппокампов и характером выполнения тестов на память.
2. Подтверждена латеральная специализация гиппокампов: левый гиппокамп преимущественно участвует в процессах обработки вербальной информации и в регуляции процесса запоминания, а правый связан с активационными и нейродинамическими параметрами памяти.

3. Выявлена преимущественная связь головки левого гиппокампа с процессами восприятия и оценки времени и хвоста — с восприятием и структурированием пространства.

4. Обнаружена функциональная специфичность тела левого гиппокампа: оно участвует в процессах памяти, поддерживая оптимальный для запоминания материала уровень активности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Балашова Е.Ю. Пространственный фактор в процессах памяти при нормальном и патологическом старении / Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1996. № 2. С. 71—74.

Бельи Б.И. Нарушения памяти при поражениях круга гиппокампа // Нейропсихология: Тексты. М., 1984.

Бизюк А.П. Компендиум методов нейропсихологического исследования. СПб., 2005.

Брагина Н.Н. Клинические синдромы поражения гиппокампа. М., 1974.

Буклина С.Б. Особенности нарушений памяти при повреждении поясной извилины и гиппокамповой формации // I Междунар. конференция памяти А.Р. Лурии (Москва, 24—26 сентября 1997 г.): Сб. докл. / Под ред. Е.Д. Хомской, Т.В. Ахутиной. М., 1998. С. 101—108.

Глоzman Ж.М. Количественная оценка данных нейропсихологического обследования. М., 1999.

Заганская Н.А., Зуева Ю.В., Корсакова Н.К. Нейропсихологический анализ вариантов нормального старения // I Междунар. конференция памяти А.Р. Лурии (Москва, 24—26 сентября 1997 г.): Тезисы. М., 1997. С. 37.

Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга. М., 1969.

Лурия А.Р., Симерницкая Э.Г. О функциональном взаимодействии полушарий головного мозга в организации вербально-мнестических функций // Физиология человека. 1975. Т. 1. № 3. С. 411—417.

Московичюте Л.И. О функциональной роли левого и правого гиппокампа в мнестических процессах // Нейропсихология сегодня / Под ред. Е.Д. Хомской. М., 1995. С. 49—53.

Bilder R.M., Bogerts B. et al. Anterior hippocampal volume reductions predict frontal lobe dysfunction in first episode schizophrenia // Schizophr. Res. 1995. Vol. 17. N 1. P. 47—58.

Chantome M., Perruchet P. et al. Is there a negative correlation between explicit memory and hippocampal volume? // Neuroimage. 1999. Vol. 10. N 5. P. 589—595.

Convit A., De Leon M.J. et al. Specific hippocampal volume reductions in individuals at risk for Alzheimer's disease // Neurobiol. Aging. 1997. Vol. 18. N 2. P. 131—138.

Duvernoy H.M. The human hippocampus: Functional anatomy, vascularization and serial sections with MRI. 3rd ed. Berlin, 2005.

Glozman J.M. Quantitative and qualitative integration of Lurian procedures // Neuro-psychol. Rev. 1999. Vol. 9. N 1 (March). P. 23—32.

Golomb J., Kluger A. et al. Hippocampal formation size predicts declining memory performance in normal aging // Neurology. 1996. Vol. 47. N 3. P. 810—813.

Hackert V.H., den Heijer T., Oudkerk M. et al. Hippocampal head size associated with verbal memory performance in nondemented elderly // Neuroimage. 2002. Vol. 17. N 3 (Nov). P. 1365—72.

Hasboun D., Chantome M. et al. MR determination of hippocampal volume: comparison of three methods // Amer. J. of Neuroradiol. 1996. Vol. 17. N 6. P. 1091—1098.

- Honeycutt N.A., Smith C.D.* Hippocampal volume measurements using magnetic resonance imaging in normal young adults // *J. Neuroimaging*. 1995. Vol. 5. N 2. P. 95—100.
- Hsu Yu.-Yu., Schuff N., Du A.-T. et al.* Comparison of automated and manual MRI volumetry of hippocampus in normal aging and dementia // *J. Magn. Reson. Imaging*. 2002. Vol. 16. N 3 (Sept). P. 305—310.
- Jack C.R., jr., Bentley M.D. et al.* MR imaging-based volume measurements of the hippocampal formation and anterior temporal lobe: validation studies // *Radiology*. 1990. Vol. 176. Iss. 1. P. 205—209.
- Jack C.R., jr., Petersen R.C. et al.* Prediction of AD with MRI-based hippocampal volume in mild cognitive impairment // *Neurology*. 1999. Vol. 52. N 7. P. 1397—1403.
- Kemps E., Newson R.* Comparison of adult age differences in verbal and visuo-spatial memory: the importance of “pure” parallel and validated measures // *J. Clin. Exp. Neuropsychol.* 2006. Vol. 28. N 3 (Apr). P. 341—356.
- Kirasic K.C., Allen G.L., Dobson S.H., Binder K.S.* Aging, cognitive resources, and declarative learning // *Psychol. Aging*. 1996. Vol. 11. N 4 (Dec). P. 658—670.
- Lupien S.J., Evans A. et al.* Hippocampal volume is as variable in young as in older adults: Implications for the notion of hippocampal atrophy in humans // *Neuroimage*. 2007. Vol. 34. N 2. P. 479—485.
- Lye T.C., Grayson D.A. et al.* Predicting memory performance in normal ageing using different measures of hippocampal size // *Neuroradiology*. 2006. Vol. 48. N 2. P. 90—99.
- MacLean P.D.* Some psychiatric implications of physiological studies on frontotemporal portion of limbic system (visceral brain) // *Electroencephalog. and Clin. Neurophysiol.* 1952. Vol. 4. N 4. P. 407—418.
- Maguire E.A., Gadian D.G., Johnsrude I.S. et al.* Navigation-related structural change in the hippocampi of taxi drivers // *PNAS*. 2000. Vol. 97. N 8. P. 4398—4403.
- Maguire E.A., Woollett K., Spiers H.J.* London taxi drivers and bus drivers: a structural MRI and neuropsychological analysis // *Hippocampus*. 2006. Vol. 16. N 12. P. 1091—1101.
- Nadel L., Moscovitch M.* Memory consolidation, retrograde amnesia and the hippocampal complex // *Curr. Opin. Neurobiol.* 1997. Vol. 7. N 2. P. 217—227.
- Nadel L., Samsonovich A., Ryan L., Moscovitch M.* Multiple trace theory of human memory: computational, neuroimaging, and neuropsychological results // *Hippocampus*. 2000. Vol. 10. N 4. P. 352—368.
- Papez J.W.* *A proposed mechanism of emotion* // *Arch. Neuro. Psychiatr.* 1937. Vol. 38. P. 725—743.
- Pegues M.P., Rogers L.J., Amend D. et al.* Anterior hippocampal volume reduction in male patients with schizophrenia // *Schizophr. Res.* 2003. Vol. 60. N 2—3. P. 105—115.
- Rempel-Clower N.L., Zola S.M., Squire L.R., Amaral D.G.* Three cases of enduring memory impairment after bilateral damage limited to the hippocampal formation // *J. Neurosci.* 1996. Vol. 15. N 16 (Aug). P. 5233—5255.
- Schuff N., Amend D.L. et al.* Age-related metabolite changes and volume loss in the hippocampus by magnetic resonance spectroscopy and imaging // *Neurobiol. Aging*. 1999. Vol. 20. N 3. P. 279—285.
- Scoville B., Milner B.* Loss of recent memory after bilateral hippocamp lesions // *J. of Neurol., Neurosurg. and Psychiat.* 1957. Vol. 20. P. 11—21.
- Squire L.R.* The legacy of patient H.M. for neuroscience // *Neuron*. 2009. Vol. 61. N 1. P. 6—9.
- Sutherland R.J., Weisend M.P., Mumby D. et al.* Retrograde amnesia after hippocampal damage: recent vs. remote memories in two tasks // *Hippocampus*. 2001. Vol. 11. N 1. P. 27—42.
- Talairach J., Tournoux P.* *Co-Planar Stereotaxic Atlas of the human brain. 3-dimensional proportional system: An approach to cerebral imaging.* N.Y., 1988.
- Wechsler D.* *Wechsler Adult Intelligence Scale. 3rd ed. (WAIS-3).* San Antonio, TX, 1997.

Поступила в редакцию
23.12.2007

Г. В. Бурменская

ПРИВЯЗАННОСТЬ РЕБЕНКА К МАТЕРИ КАК ОСНОВАНИЕ ТИПОЛОГИИ РАЗВИТИЯ

В статье показывается роль системы привязанности ребенка к матери в развитии широкого спектра индивидуально-типических личностных особенностей. Эмоциональная привязанность ребенка к близкому взрослому рассматривается как сложная система внутренней регуляции и основание типологии психического развития. Приводятся результаты серии эмпирических исследований, демонстрирующие связь типа привязанности, формирующейся на ранних этапах развития ребенка, с особенностями его автономии, самооценки и эмпатии в дошкольном и младшем школьном возрасте.

Ключевые слова: привязанность, типология психического развития, автономия, самосознание, самооценка, эмпатия, дошкольный и младший школьный периоды детства.

The article shows the role of the attachment system (child-mother interactions) in development of a wide spectrum of individual personality characteristics. Emotional attachment of the child to mother is considered as a complicated system of internal regulation and a basis of typology of mental development. Results of a series of empirical studies show the connection between the type of attachment, formed at the early stages of child development, and characteristics of his/her autonomy, self-concept, self-esteem and empathy in preschool and middle childhood.

Key words: attachment, typology of mental development, autonomy, self-concept, self-esteem, empathy, preschool and middle childhood.

В современной психологии общепризнано, что семья, по определению предполагающая сложный комплекс тесных, длительных и эмоционально насыщенных межличностных отношений, несет в себе фундаментальные условия психического развития и формирования личности ребенка в целом. В эти отношения ребенок включается с момента рождения (и даже ранее — в пренатальном периоде). При таком подходе многие классические вопросы психологии о закономерностях познавательного и эмоционального развития переводятся в контекст анализа общения и деятельности ребенка в рамках детско-родительских и — шире — семейных отношений в целом: детско-материнских, детско-отцовских, sibлинговых, прародительских и пр. Наиболее очевидной

Бурменская Галина Васильевна — канд. психол. наук, доцент кафедры возрастной психологии ф-та психологии МГУ. *E-mail:* burmenska@list.ru

иллюстрацией плодотворности такой парадигмы может служить обширная область исследований привязанности ребенка к матери, где с каждым годом обнаруживаются все новые и новые доказательства разностороннего и непреходящего влияния ранних эмоциональных связей ребенка с близким взрослым на формирование его личностных особенностей.

Проблема типологии возрастного развития

Примечательно, что исследование феномена привязанности позволило естественным образом соединить два важнейших, но, к сожалению, часто оторванных друг от друга аспекта теории онтогенеза — возрастно-генетический, раскрывающий условия, механизмы и последовательные этапы развития, и дифференциально-психологический, описывающий многообразие индивидуальных вариантов развития в онтогенезе. Однако современная возрастная психология характеризуется явно недостаточной разработанностью проблемы динамики индивидуальных различий. До сих пор сохраняются последствия длительного периода, когда индивидуальные различия традиционно исследовались без учета их реальной возрастной динамики, тогда как возрастная картина онтогенеза по большей части ограничивалась описанием его основного, т.е. нормативного русла. При этом все огромное многообразие форм и вариантов развития оставалось, по сути, в стороне, на периферии внимания возрастных психологов. В результате онтогенез многих важнейших сторон познавательной, эмоциональной и мотивационно-смысловой сфер личности предстает в обобщенной, абстрактно-унифицированной форме, скрывающей реальное разнообразие типологических и индивидуальных вариантов развития.

В этом отношении область исследований эмоциональной привязанности ребенка к матери служит счастливым исключением, показывающим возможность построения широкой картины основных вариантов возрастного развития на основе типологического подхода. Речь идет о типологии как процедуре теоретического анализа, направленной на систематизацию многообразия индивидуальных свойств посредством выделения их генетических оснований, служить которыми могут прежде всего базовые возрастные новообразования (Бурменская, 2002, 2003). Типологический анализ оказался легко приложимым к названной сфере благодаря тому, что основоположники теории привязанности Дж. Боулби (2003) и М. Эйнсворт (Ainsworth et al., 1978) не только описали привязанность в качестве базовой характеристики (иначе говоря, новообразования), формирующейся во взаимоотношениях матери и младенца, но и с самого начала привлекли внимание исследователей к тому, что у разных детей привязанность принимает качественно-специфические формы (типы).

Понятие привязанности

Хотя понятие привязанности в разных концепциях трактуется несколько по-разному, тем не менее общим для всех интерпретаций признается формирование тесной, индивидуально направленной эмоциональной связи младенца с матерью. Так, например, в работах М.И. Лисиной (1986) понятие привязанности фигурирует при описании формирования взаимоотношений ребенка с матерью и рассматривается как один из важнейших продуктов деятельности общения, в частности ситуативно-личностной формы общения ребенка со взрослым.

Дж. Боулби (2003) интерпретировал механизмы привязанности, опираясь на общую теорию систем. Системный подход позволил ему представить привязанность как комплекс поведенческих и эмоциональных реакций, основанных на сложной системе внутренней регуляции. В своей первооснове данная регуляторная система ориентирована на поиск маленьким ребенком защитной близости, контакта с матерью: система привязанности резко активизируется в ситуациях опасности, тревоги или любого дискомфорта (боли, холода и т.д.), а контакт с матерью снимает тревогу и дает чувство защищенности, значение которого нельзя переоценить, поскольку только будучи внутренне свободным от переживания опасности, тревоги или боли, ребенок способен переключать свое внимание на окружающий мир и решать задачи по его познанию и освоению. В работах Дж. Боулби (2003) и его последователей показано, что привязанность — это сложная система, в состав которой входят: 1) когнитивные компоненты в виде опознавательных признаков, образов и представлений, связанных с матерью (или постоянно замещающим ее близким лицом); 2) эмоциональные реакции, адресованные матери и сигнализирующие о потребностных состояниях ребенка, а также об их удовлетворении; 3) собственно поведенческие реакции — плач, улыбка, приближение, следование, цепляние и др.

Существенно, что система привязанности строго индивидуальна — она настроена на конкретного человека, из-за чего ребенок *de facto* не может быстро и безболезненно «переключаться» на кого-то другого. В ситуации разлуки с матерью даже при самом хорошем уходе со стороны чужих для ребенка лиц он теряет интерес к окружающему, испытывает тревогу, отчаяние или апатию, легко заболевает и т.д. Можно без преувеличения сказать, что ребенок входит в этот мир и воспринимает его в буквальном смысле сквозь призму привязанности к матери. По Дж. Боулби, ориентировочно-познавательные процессы и эмоционально-личностная сфера ребенка развиваются не сами по себе, а непосредственно в рамках системы привязанности как средства обеспечения связи ребенка с матерью и снятия эмоционального дискомфорта. Привязанность не только создает у него чувство безопасности перед лицом нового и сложного мира, но и выражает внутреннюю потребность

в человеческом общении. В рамках отношений привязанности к матери младенец строит свою первую модель межличностных отношений, которая изначально связана с его познавательной, эмоциональной и поведенческой сферами.

По мере развития и обретения все большей самостоятельности привязанность к матери трансформируется, но не исчезает из жизни ребенка: на место потребности в непосредственном физическом контакте и близости приходит более сложная по форме и содержанию, но та же по сути потребность в психологической защищенности и поддержке, в доверительном общении, а также в гибком, не сковывающем руководстве со стороны матери. Растет и круг лиц, к которым у ребенка, а затем подростка и взрослого формируется отношение привязанности, хотя роль матери в качестве основного объекта привязанности, как правило, сохраняется. Многочисленные исследования последних полутора-двух десятилетий показывают, что влияние привязанности к матери не ограничивается ранними этапами детства, но распространяется и на взрослые возрасты жизни (Fraley, 2002; Jacobsen et al., 1994; Mikulincer et al., 2002; Thompson, 2000). При этом сфера влияния привязанности оказывается много шире области собственно детско-родительских отношений, охватывая дружеские и романтические отношения со сверстниками и партнерами (Fraley, Shaver, 2000; Kerns et al., 2000).

Привязанность как основание типологии психического развития

Будучи обязательным нормативным образованием, привязанность каждого конкретного ребенка приобретает качественно разный характер в зависимости от целого ряда условий, в частности от поведения матери, т.е. чуткости, настроенности на ребенка, эмоционального принятия, последовательного реагирования и от таких характеристик темперамента ребенка, как легкость возникновения и сила позитивных и негативных аффективных реакций. Принято различать по меньшей мере четыре разных типа привязанности: надежный тип, соответствующий оптимальному ходу развития ребенка, два ненадежных — амбивалентный (или тревожно-агрессивный) и избегающий (тревожно-тормозимый), а также дезорганизованный, обычно сопутствующий нарушенным вариантам развития детей. В зависимости от типа привязанности у ребенка устанавливается определенная система ожиданий по отношению к участникам всех других социальных контактов. Такая система ожиданий фактически опосредствует дальнейшее взаимодействие ребенка с окружающим миром и, следовательно, становится важным механизмом влияния на другие стороны его развития, например вполне определенным образом сказывается на формировании его образа-Я. Глубокое влияние привязанности на эмоционально-личностное,

коммуникативное и даже познавательное развитие ребенка позволяет полагать, что тип привязанности во многом определяет своеобразие всей «траектории» развития.

В частности, было показано, что во взрослом возрасте тип привязанности сохраняет большое значение по меньшей мере в двух отношениях. Во-первых, привязанность остается активно действующим психологическим механизмом в плане построения межличностных отношений, включая отношения дружбы, любви, внутрисемейные отношения. Например, показана тенденция к преемственности типа привязанности от одного поколения в семье к другому вплоть до случаев четкого «межпоколенного наследования», когда от бабушки к матери и затем к дочери и внучке передается определенный тип привязанности. Во-вторых, тип привязанности к матери сохраняет свой отпечаток в особенностях эмоциональной и когнитивной сфер у людей молодого и даже зрелого возраста. В настоящее время широко изучаются психодинамические особенности личности, характерные для разных типов привязанности (Mikulincer et al., 2002; Fraley, 2002).

Установлено, например, что надежный тип привязанности, как правило, задает позитивно окрашенные взаимоотношения, когда объект привязанности воспринимается как отзывчивый и доступный, а ее субъект — как значимый, достойный любви и заботы. На этой основе формируется установка на то, что близкие отношения дают защищенность и поддержку, освобождая от тревоги и напряжения. В эмоциональном плане люди с надежной привязанностью обретают способность к большому самораскрытию и свободному выражению чувств. Им не свойственна склонность к накоплению негативных эмоций и преувеличению трудностей. Их отличает более позитивное и дружелюбное отношение к другим людям, которое даже в случае возникновения гнева способствует проявлению его в контролируемой и невраждебной форме. В ситуациях стресса они оказываются в гораздо большей степени способными сохранять веру в собственные силы и поддержку со стороны окружающих, воспринимать трудности как преодолимые. Этой группе также больше свойственна когнитивная открытость и гибкость, готовность признать свои ошибки, отсутствие излишней боязни критики.

Иная организация эмоционально-личностной сферы и иной круг индивидуально-типических особенностей характерны для личности, сформировавшейся в условиях ненадежной привязанности к матери. Так, отличительная черта детей и взрослых с избегающим типом привязанности — чувство дискомфорта в близких отношениях, ощущение уязвимости и зависимости. Как следствие происходит формирование защитных механизмов в виде эмоциональной гипоактивации. Это не просто вытеснение неприятной информации, а снижение самой восприимчивости к ней, обеднение аффективной сферы, эмоциональная закрытость. В поведении проявляется тенденция к дистанцированию

в межличностных отношениях, стремление опираться только на себя. Напротив, люди с тревожно-амбивалентным типом привязанности обнаруживают повышенную потребность в принятии, поддержке и подтверждении своей значимости со стороны партнеров по общению. Для этой группы скорее характерна эмоциональная гиперактивация, когда сфера близких взаимоотношений пронизана неуверенностью и тревогой, а память с готовностью актуализирует переживания обиды и гнева. В поведении преобладает повышенное внимание к объекту привязанности, стремление минимизировать дистанцию и любыми средствами добиться принятия, т.е. позиция зависимости, своего рода «цепляния» (Mikulincer et al., 2002).

В целом результаты обширных и разносторонних исследований позволяют полагать, что привязанность может служить генетическим основанием разных типологических вариантов осуществления онтогенеза, т.е. разные формы (типы) привязанности задают свой особый круг индивидуально-типических особенностей личности. Это положение легло в основание цикла эмпирических исследований, где предметом изучения стали качественные особенности психического развития детей дошкольного и младшего школьного возраста с разными типами привязанности к матери. Представим далее некоторые из этих работ, выполненных аспирантами и дипломниками кафедры возрастной психологии факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова.

Привязанность и автономия личности младшего школьника

Общая гипотеза исследования (Пупырева, 2007) состояла в том, что особенности эмоциональной привязанности ребенка к матери оказывают влияние на становление его автономии, рассматриваемой в качестве одной из основных линий личностного развития. В онтогенезе автономия никогда не бывает первичной. Ей всегда предшествует этап совместного со взрослым действия. Поэтому в качестве важнейшего опосредствующего звена рассматривалось сорегулирование поведения, понимаемое как процесс согласования намерений, усилий и действий ребенка и матери.

Исследование велось на основе комплекса методик (наблюдение, беседа, проективные методики), в том числе с помощью специально разработанного полустандартизированного опросника, в структуру которого вошло 8 смысловых блоков, отражающих основные структурные компоненты автономии в младшем школьном возрасте: 1) самостоятельность в учебе; 2) самостоятельность в бытовой сфере; 3) самостоятельность в выборе занятий; 4) свобода в высказывании своего мнения; 5) свобода в выборе друзей; 6) предпочтение самостоятельной либо совместной деятельности со взрослым; 7) общая оценка ребенком

своей самостоятельности; 8) отношение матери к самостоятельности ребенка (с точки зрения ребенка). В исследовании приняли участие ученики начальных классов средних общеобразовательных школ г. Москвы, а также дошкольники (всего 126 детей от 5 лет 4 месяцев до 11 лет 5 месяцев).

Полученные результаты показали, что большинство младших школьников: 1) воспринимают матерей как источник помощи и поддержки; 2) обнаруживают высокую потребность в участии матерей в освоении ими различных аспектов социальной жизни вне дома (в контексте школы, внеучебного общения и др.); 3) продолжают испытывать потребность как в присутствии матери, так и в ее помощи в учебе. Большинство (две трети) выборки обследованных младших школьников составили дети с надежной привязанностью к матери (В), треть детей имели ненадежные типы (А и С) привязанности. Последние считают матерей недостаточно чуткими и внимательными; не воспринимают мать как источник поддержки в стрессовой ситуации; не чувствуют эмоциональной близости с матерями и поэтому предпочитают не открывать им свой внутренний мир. При этом если отношения с матерями детей с избегающей привязанностью часто характеризуются равнодушием или даже пресыщенностью общением, то дети с амбивалентной привязанностью испытывают недостаток близких отношений с матерью.

По уровню автономии были выделены три группы детей: с низким (12%), средним (75%) и высоким уровнем автономии (13%). Интересно, что общая оценка детьми собственной автономии, т.е. «чувство самостоятельности», названное так нами по аналогии с понятием «чувство взрослости» (Д.Б. Эльконин, Т.В. Драгунова) и выражавшее ощущение себя субъектом действий и отношений, заметно опережала их оценку своей самостоятельности в реальной деятельности и конкретных аспектах отношений с матерью. Острую неудовлетворенность отношением к ним как к несамостоятельным выразили 26% выборки.

Математический анализ данных показал наличие значимого (хотя и умеренного по величине) влияния эмоциональной привязанности к матери на уровень автономии ребенка. В частности, влияние типа привязанности на уровень автономии подтвердилось результатами дисперсионного анализа данных ($F=2.70$ при $p=0.07$). Мы также обнаружили связь между степенью надежности привязанности (ненадежная, условно надежная и надежная) и уровнем автономии (низкий, средний, высокий).

В то же время по своему качественному характеру установленная связь между степенью надежности привязанности и уровнем автономии детей оказалась обратно пропорциональной ($r=-0.25$ при $p=0.05$): чем выше дети оценивали надежность своей привязанности к матери, тем ниже было их субъективное ощущение автономии и наоборот. Наиболее

высокую автономию демонстрировали дети с ненадежными типами привязанности (А и С), а наиболее низкую — дети с надежной привязанностью (тип В). Анализ результатов показал, что большая самостоятельность у детей с ненадежными типами привязанности прежде всего отражает их стремление дистанцироваться от матери, поскольку взаимодействие с ней часто сопряжено с эмоциональным напряжением. В этом случае автономия оказывается как бы преждевременной и вынужденной. В то же время в группу детей с надежной привязанностью попадают дети, сохраняющие высокую потребность в совместной деятельности и тесном эмоционально-личностном общении с матерью. Тенденция к большей автономии у них также появляется, но несколько позже — к началу подросткового возраста.

Помимо различий в уровне автономии детей отмечались и особенности в структуре проявления самостоятельности. Независимо от типа привязанности у всех детей наблюдаются высокие значения по шкалам «Общая оценка ребенком своей самостоятельности» и «Отношение матери к самостоятельности ребенка», т.е. субъективное чувство своей самостоятельности у детей значительно опережает ее реальное воплощение в учебе и других конкретных сферах деятельности и взаимоотношений. В то же время самые низкие значения у всех детей отмечаются по шкалам «Самостоятельность в учебе» и «Свобода в высказывании своего мнения». Данные проявления самостоятельности младших школьников в значительной мере носят возрастно-специфический характер и в меньшей степени обусловлены влиянием особенностей привязанности: учеба — это та новая и трудная для большинства детей сфера, где они чувствуют неуверенность в себе и зависимость от помощи взрослых. Вместе с тем дети с надежной привязанностью уступают своим сверстникам с избегающей привязанностью по степени свободы в выборе друзей ($p=0.04$), в высказывании своего мнения ($p=0.01$) и (на уровне статистической тенденции) в выборе занятий ($p=0.07$), а также в предпочтении самостоятельной (в отличие от совместно-разделенной со взрослыми) деятельности ($p=0.03$).

Таким образом, надежная привязанность создает предпосылки для относительно умеренного развития автономии именно при сохранении тесной эмоциональной связи ребенка с матерью и добровольном принятии ее регуляции и контроля основных жизненных сфер. Совместную деятельность с матерью детей с надежной привязанностью отличает эмоциональная вовлеченность, удовольствие от процесса. Подчеркнем, что полноценная автономия требует наличия достаточного и успешного опыта действия в разнообразных жизненных ситуациях, и обрести такой опыт ребенок может лишь в процессе сотрудничества и согласования своих усилий с близким взрослым — главным образом с матерью. Характер процесса саморегулирования зависит от типа привязанности ребенка к матери. Согласование действий с матерями у детей

с избегающей привязанностью протекает напряженно и соответствует наименее благополучному варианту эмоционально-личностного развития. Процесс согласования действий и усилий с матерями у надежно привязанных детей обычно носит добровольный характер и осуществляется охотно и легко.

Автономия младшего школьника имеет сложную динамику и структуру, разные компоненты (аспекты) которой формируются не одновременно. При этом общее субъективное чувство самостоятельности у большинства младших школьников опережает развитие многих конкретных проявлений самостоятельности (в бытовой сфере, выборе друзей, досуга и др.), образуя своего рода «зону ближайшего развития» в становлении автономии личности младшего школьника. Наименее самостоятельными дети ощущают себя в учебной деятельности. Хотя к концу младшего школьного возраста самостоятельность в этой сфере несколько возрастает (преимущественно у детей с надежной привязанностью), тем не менее и у третьеклассников учеба остается слабым местом, т.е. сферой минимальной самостоятельности. Это тревожное положение лишний раз свидетельствует о неблагополучии в сфере организации начального обучения.

Таким образом, дети с разными типами привязанности имеют разные особенности самостоятельности в отношениях с матерями. В целом дети с ненадежными типами привязанности демонстрируют большую автономию, чем дети с надежной привязанностью. Тем не менее главное различие выражается не в степени автономии, а в ее качественных особенностях: в случае надежной привязанности за самостоятельностью ребенка стоит чувство компетентности и уверенности, почерпнутое в опыте саморегулирования деятельности с матерью, т.е. в результате добровольного и гибкого согласования действий и хорошего эмоционального контакта. В случае ненадежной привязанности за субъективно высокой самостоятельностью ребенка стоит внутренне отстраненное отношение к матери или напряженное отстаивание своей позиции.

Привязанность и формирование самосознания

Ряд работ данного цикла был направлен на изучение вклада привязанности к матери в формирование самосознания и самооценки детей. Применительно к раннему и дошкольному возрасту в ряде работ было установлено, что характер привязанности к матери оказывает влияние на самовосприятие и самоотношение ребенка (Авдеева, Хаймовская, 2003; Cassidy, 1988 и др.). Нас интересовало, в какой мере такая связь сохраняется в младшем школьном возрасте, когда дети становятся заметно более самостоятельными, субъективная значимость их общения со сверстниками существенно возрастает, а отношения с родителями начинают постепенно отходить на второй план.

Результаты исследования (Бурменская, Борисова, Пупырева, 2003) обнаружили, во-первых, яркие качественные различия в самооценке у детей с надежным (В) и ненадежными (А и С) типами привязанности. Значимое снижение самооценки у детей с ненадежной привязанностью отмечалось по таким ее параметрам, как популярность и успешность в общении со сверстниками, умение правильно себя вести, а главное — по уровню общего самопринятия. Иными словами, у детей с избегающей и амбивалентной привязанностью отмечалась заметно меньшая субъективная удовлетворенность собой по сравнению с детьми с надежной привязанностью. Во-вторых, самооценка детей с ненадежной привязанностью отличалась неустойчивостью и хрупкостью, была больше подвержена негативным влияниям. Выступил и третий интересный факт: для детей с амбивалентным типом привязанности была характерна тенденция к неадекватному занижению своих способностей. В то же время в группе детей с избегающей привязанностью встречались не только низкие, но и неадекватно высокие самооценки, указывающие на действие таких способов психологической защиты, как вытеснение и идеализация себя.

Установленные различия получили подтверждение в работе Л.И. Авдеевой (2005) в рамках шестилетнего лонгитюдного проследивания становления самооценки у воспитанников детского дома. В контексте типологии привязанности эти дети представляют особый интерес, поскольку условия формирования у них привязанности к близкому взрослому резко нарушены, ведь, как известно, в настоящее время большинство воспитанников детских домов — сироты при живых родителях, не способных по разным причинам выполнять свои родительские функции, прежде всего психологические. Это значит, что большинство воспитанников детдома растут в условиях ненадежной, нарушенной привязанности к близким взрослым. Но что в таком случае происходит с развитием их самосознания и самооценки, как сказывается на них нарушение привязанности?

Оказалось, что самооценка воспитанников детдома достоверно ниже по уровню, чем у детей из семьи. Это касается таких значимых для младшего школьного возраста аспектов, как успешность в обучении, популярность у сверстников, поведенческая компетентность и даже внешняя привлекательность. Кроме того, их самооценка менее адекватна и более лабильна по сравнению с самооценкой сверстников, имеющих семью. Одновременно выступила еще одна парадоксальная особенность: сниженный уровень самооценки сочетался у воспитанников детдома с относительно высоким уровнем самопринятия. Анализ этого явления привел к выводу, что на поддержание субъективно приемлемого самопринятия у детей-сирот работает целый комплекс защитно-адаптивных механизмов: обесценивание, идеализация, вытеснение и другие. Благодаря напряженной работе этого комплекса их самоотношение приоб-

ретает черты своеобразной установки, суть которой выражается такой формулой: «Да, я плохо учусь и не слишком хорошо себя веду, меня не любят... но, несмотря ни на что, я хороший».

Однако это выстроенное на поверхности сознания «псевдопозитивное» самоотношение оказывается крайне непрочным: низкая имплицитная самооценка прорывается у детей в негативном представлении о своей внешней привлекательности, низких притязаниях на «счастье», «приземленном» видении своего будущего, готовности к критическому отношению со стороны окружающих, в нестабильности самооценки. Во многом это следствия главного недостатка социальной ситуации развития в детдоме — отсутствия у детей привязанности и близкого общения со взрослым, способным восполнить недостаток стабилизирующего родительского принятия. По сути это не что иное, как отдаленный результат нарушенной, деформированной, неполноценной привязанности.

Более детальное изучение влияния привязанности ребенка к матери на формирование его самосознания в младшем школьном возрасте стало предметом исследования И.А. Борисовой (2007). В данной работе учитывалось то обстоятельство, что чувство собственной значимости существует на двух уровнях — осознанном и неосознанном. В качестве эксплицитной самооценки рассматривается осознаваемая и словесно декларируемая оценка себя, а под имплицитной самооценкой понимается неосознаваемая оценка себя — переживания и смутные ощущения, связанные с отношением к себе, которые присутствуют у человека на менее осознаваемых уровнях психического отражения и не подвергаются коррекции со стороны сознания и социальных норм (своего рода непосредственное, «импульсивное» оценивание своего Я). Для определения имплицитной самооценки был использован разработанный Э. Гринвальдом Имплицитный ассоциативный тест (*Implicit Association Test*), процедура которого основана на измерении силы и скорости актуализации автоматических ассоциаций между отдельными представлениями человека (Greenwald et al., 1998, 2000).

С помощью данного теста помимо эксплицитной (осознаваемой и вербализуемой) самооценки у большей части участников исследования были установлены признаки наличия неосознаваемой имплицитной самооценки. Среди обследованной выборки младших школьников (80 учеников 1-х и 3-х классов) 57% имели явные различия в уровне эксплицитной и имплицитной (неосознаваемой) самооценки, из них треть характеризовалась низкой имплицитной самооценкой, а две трети — высокой. У части детей самооценки на осознаваемом и неосознаваемом уровнях совпадали или были близки (конкордантная структура самооценки), у других — расходились (дискордантная структура самооценки). В целом анализ соотношения уровней эксплицитной и имплицитной самооценки позволил выделить пять типов самооценки: конкордантно

высокую, дискордантно завышенную (или защитно высокую), дискордантно заниженную и конкордантно низкую, а также среднюю (средние значения обоих компонентов самооценки). Последняя имела место у 43% детей из общей выборки.

Установленные различия наглядно показали недостаточность и приблизительность широко используемой характеристики самооценки как «высокой» либо «низкой» на основе учета лишь ее эксплицитных (вербализуемых) компонентов. Необходимо учитывать, что уже в младшем школьном возрасте возможно существенное расхождение внешне декларируемой и внутренне (бессознательно) ощущаемой самооценки. При этом дискордантно завышенная самооценка не может считаться позитивной, поскольку носит защитный характер, а дискордантно заниженная самооценка скорее указывает на специфические критерии самооценивания (например, ориентация на скромность и осуждение гордости или намеренно высокая «планка» достижений), чем на негативное самоотношение, всегда переживаемое как эмоционально-личностное неблагополучие.

Исследование подтвердило также, что одним из мощных факторов, оказывающих влияние на эксплицитную самооценку младших школьников, является их привязанность к матери. Наиболее сильно привязанность к матери влияет на такие аспекты эксплицитной самооценки, как «внешняя привлекательность», «общее самопринятие» и «компетентность в поведении». Уровень самопринятия детей с надежной привязанностью оказался значимо выше общей самооценки детей с амбивалентным ($p=0.024$) и избегающим ($p=0.048$) типами привязанности. Однако привязанность к матери не выступает как столь значительный фактор в отношении других аспектов конкретной самооценки младших школьников. Самооценка детей в сфере школьной успешности, физических данных (спортивных способностей), а также по популярности среди сверстников формируется не столько под влиянием отношения матери, сколько на основе оценок школьного окружения, а также опыта собственного оценивания объективной успешности в названных сферах.

Среди младших школьников с надежной привязанностью чаще встречаются дети с высокой имплицитной самооценкой и позитивным самовосприятием, чем среди детей с ненадежными типами привязанности. Более половины надежно привязанных детей обладают конкордантно высокой самооценкой, тогда как среди детей с избегающей привязанностью этот показатель равняется лишь 20%, а среди детей с амбивалентным типом привязанности — 12.5%. Наиболее неблагоприятная картина наблюдается в группе с тревожно-амбивалентной привязанностью, где четверть детей характеризуются конкордантно низкой самооценкой.

Обнаружились и так называемые поведенческие корреляты типа привязанности и самооценки. Например, в ситуациях, связанных с оценкой успешности действий по сравнению с другими людьми, дети с надежным типом привязанности к матери значимо чаще ($p=0.017$) используют адекватные поведенческие стратегии, а дети с амбивалентной и избегающей привязанностью придерживаются тактики «типичного неудачника». Дети с избегающим типом привязанности, как правило, эмоционально не включаются в игру, не огорчаются в случае проигрыша команды и демонстрируют сдержанное проявление радости в ситуации успеха; для них характерно нейтральное состояние. Общим для большинства детей с амбивалентной привязанностью является резко повышенный уровень тревожности в ситуации неуспеха. В ситуации выигрыша эти дети чаще приписывают заслугу успеха своему партнеру и команде в целом; в ситуации проигрыша — себе. Такое поведение свидетельствует о заниженной самооценке, неверии в свои силы и способности. В то же время адекватное поведение детей характерно для школьников с высокой общей самооценкой.

Привязанность и эмпатия

Влияние привязанности на формирование эмоционально-личностной сферы ребенка исследовалось также применительно к проявлениям эмпатии у детей старшего дошкольного возраста¹. Выбор в качестве предмета исследования эмпатии — способности к сопереживанию, эмоциональному отклику на состояние другого человека — был связан с тем, что условия формирования эмпатии изучены только фрагментарно, особенно в раннем и дошкольном детстве. Известно, что уже у маленьких детей индивидуальные различия по эмпатии весьма велики. Но отчего это зависит? В исследованиях развития эмпатии обычно фигурируют такие факторы, как эмоционально-личностные характеристики родителей, методы и стили воспитания, общение со сверстниками, а также общее нравственное развитие ребенка, освоение им моральных норм и ценностей. При этом теоретически признается, что эмпатия зарождается очень рано и происходит это в рамках взаимоотношений матери и ребенка. Однако конкретная роль типа привязанности не определена.

В нашем исследовании интересной оказалась уже общая картина соотношения типов привязанности у детей. Так, при обследовании 42 детей из двух групп рядового московского детского сада (возраст от 5.5 до 6.5 лет) надежный тип привязанности был установлен только у 48% детей, тогда как избегающий тип привязанности — у 24%, а амбивалентный — у 28% детей. Ситуация, когда дети с ненадежной привязан-

¹ *Акимова Е.В.* Привязанность к матери и развитие эмпатии у детей дошкольного возраста. Дипл. раб. Ф-т психологии МГУ, 2005.

ностью составляли более половины выборки (52%), объяснялась тем, что каждая третья семья, участвовавшая в исследовании, относилась к числу неблагополучных по одному из трех следующих признаков: низкий материальный уровень, неполный состав или алкоголизм родителей. В то же время исследования на более благополучном контингенте семей показывают иное соотношение типов привязанностей у детей: надежный тип (В) — 66%; ненадежные типы (А, С) — 18 и 16% соответственно.

Диапазон разброса индивидуальных различий показателей эмпатии у дошкольников оказался весьма выразительным. В частности, доля детей с крайне слабыми показателями эмпатии (по результатам проективной методики незаконченных рассказов и данным экспертной оценки) составляла пятую часть. При этом статистический анализ показал достоверную связь типа привязанности с показателями эмпатии, полученными как на основе оценок матерей, так и на основе оценки реакций и высказываний самих детей в проективных ситуациях. Именно надежному типу привязанности соответствовали наиболее высокие значения показателей эмпатии у детей, а самыми слабыми проявления эмпатии оказались у детей с избегающим типом привязанности. В то же время ни пол ребенка, ни его взаимодействие с фактором привязанности роли не играли.

Таким образом, на основе полученных и известных из литературы данных можно полагать, что наиболее благоприятные внутренние предпосылки для формирования у ребенка способности к эмпатическому реагированию создает надежный тип привязанности и присущий ему эмоциональный радикал. Как известно, надежная привязанность возникает при условии достаточной чуткости со стороны матери и позитивных взаимоотношений с ней в целом. Только тогда у ребенка формируется прочное чувство защищенности, а вместе с ним и эмоциональная открытость, доверие, уверенность в себе и позитивные ожидания в отношении окружающих. Напротив, при недостаточной чуткости и отзывчивости матери к состоянию и потребностям ребенка у него формируется ненадежная привязанность, которой сопутствуют сомнения в собственной ценности, негативная эмоциональность (тревога, гнев в случае амбивалентной привязанности либо эмоциональное дистанцирование, закрытость и вытесненная тревога в случае избегающей привязанности). Соответствующий эмоциональный радикал (организация эмоционально-личностной сферы и способы регуляции эмоционального опыта) становится фактором, постоянно влияющим на формирование психологических структур более высокого уровня. В итоге система привязанности оказывается одним из наиболее мощных психологических конструкторов, способных задавать общее русло развития в виде определенного типологического варианта.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Авдеева Л.И. Особенности самосознания младших школьников, воспитывающихся в учреждениях закрытого типа: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2005.

Авдеева Н.Н., Хаймовская Н.А. Развитие образа себя и привязанностей у детей от рождения до трех лет в семье и доме ребенка. М., 2003.

Борисова И.А. Особенности самооценки младших школьников с разными типами эмоциональной привязанности к матери: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2007.

Боулби Дж. Привязанность. М., 2003.

Бурменская Г.В. Типологический анализ онтогенеза индивидуальных различий // Вопр. психологии. 2002. № 2. С. 5—14.

Бурменская Г.В. Проблемы онто- и филогенеза привязанности к матери в теории Джона Боулби // Дж. Боулби. Привязанность. М., 2003. С. V—XX.

Бурменская Г.В., Борисова И.А., Пупырева Е.В. Привязанность ребенка к матери и особенности его самооценки // Психологические проблемы современной российской семьи: Мат-лы Всерос. науч. конференции (Москва, 14—16 октября 2003 г.). Ч. 1. М., 2003. С. 202—207.

Лусина М.И. Проблемы онтогенеза общения. М., 1986.

Пупырева Е.В. Эмоциональная привязанность к матери как фактор становления автономии личности в младшем школьном возрасте: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. 2007.

Ainsworth V., Blehar M., Waters E., Walls S. Patters of attachment: a psychological study of the strange situation. N.J., 1978.

Cassidy J. The self and related to mother-child attachment at age six children // Child Develop. 1988. Vol. 59. P. 121—134.

Greenwald A.G., Farnham S.D. Using the implicit association test to measure self-esteem and self-concept // J. of Person. and Soc. Psychol. 2000. Vol. 79. P. 1022—1038.

Greenwald A.G., McGhee D.E., Schwartz J.K.L. Measuring individual differences in implicit cognition: The implicit association test // J. of Person. and Soc. Psychol. 1998. Vol. 74. P. 1464—1480.

Fraley R.C., Shaver P.R. Adult romantic attachment: Theoretical developments, emerging controversies, and unanswered questions // Rev. of General Psychol. 2000. Vol. 4. P. 132—154.

Fraley R.C. Attachment stability from infancy to adulthood: Metaanalysis and dynamic modeling of developmental mechanisms // Person. and Soc. Psychol. Rev. 2002. Vol. 6. P. 123—151.

Jacobsen T., Edelstein W., Hofmann V. A longitudinal study of the relation between representations of attachment in childhood and cognitive functioning in childhood and adolescence // Develop. Psychol. 1994. Vol. 30. P. 112—124.

Kerns K., Tomich P., Aspelmeier J., Contreras J. Attachment-based assessments of parent-child relationships in middle childhood // Develop. Psychol. 2000. Vol. 36. P. 614—626.

Mikulincer M., Hirschberger G., Nachmias O., Gillath O. The affective component of the secure base schema: Affective priming with representations of attachment security // J. of Person. and Soc. Psychol. 2002. Vol. 81. P. 305—321.

Thompson R.A. The legacy of early attachments // Child Develop. 2000. Vol. 71. P. 145—152.

Поступила в редакцию
14.12.09

Н. Н. Полонская

СЛУЧАЙ ЗРИТЕЛЬНОЙ АГНОЗИИ У БОЛЬНОЙ С ДВУСТОРОННИМ НАРУШЕНИЕМ МОЗГОВОГО КРОВООБРАЩЕНИЯ В ЗАДНИХ МОЗГОВЫХ АРТЕРИЯХ

Сообщение 1. Исследование нарушений зрительного предметного гнозиса

В статье описывается редкий случай всех видов зрительных агнозий: предметной, буквенной, зрительно-пространственной, лицевой и агнозии на цвета у пациента с двусторонним поражением головного мозга. Представлен комплекс методик, позволяющий достаточно полно выявить широкий спектр гностических расстройств. С помощью нейропсихологического подхода дается качественный анализ ошибок. Особенности нарушений зрительного гнозиса рассматриваются с позиций функциональной асимметрии, динамического и комплементарного взаимодействия двух полушарий головного мозга.

Ключевые слова: оптический гнозис, виды агнозий, ассоциативная агнозия, зрительная память, узнавание объектов, отдельный случай.

The article presents the results of a case study of visual agnosia. A rare case of multiple visual agnosia (object agnosia, prosopagnosia, dyslexia, color agnosia) of a patient with the bilateral damage of the brain is described. A set of various methods has been developed to diagnose the variety of cognitive disorders. A neuropsychological approach has been used to qualitatively analyze errors. Some particular features of visual cognitive disorder are considered from the point of view of the dynamic complementary interaction between the brain hemispheres and their functional asymmetry.

Key words: optic perceptual, forms visual agnosia, associative visual agnosia, object recognition, visual memory disorder, case-study.

В настоящее время в нейропсихологических исследованиях часто применяются психометрические тесты, позволяющие до определенной степени «измерить» уровень нарушения высших психических функций пациента, проанализировать и сравнить групповые показатели. На наш взгляд, в отношении сложных психических функций такой подход не является достаточным, поскольку не отражает картину качественных параметров нарушенной функции. Концепция Выготского—Лурии о системной динамической мозговой организации психических про-

Полонская Наталья Николаевна — канд. психол. наук, ст. науч. сотр., лаборатории нейропсихологии ф-та психологии МГУ. *E-mail:* Npolonskaya@yandex.ru

цессов и применение *синдромного качественного (факторного) анализа психических функций* служат основанием для понимания характера их нарушений (Выготский, 1982; Лурия, 1973). А.Р. Лурия призывал исследователей не пропускать «интересных» пациентов и описывать отдельные клинические случаи, которые требуют углубленного изучения. К сожалению, эта традиция во многом утрачена. Между тем накопление таких фактов способствует проникновению в психологическую картину нарушений и лучшему пониманию их структуры. В данном и в следующем сообщении мы представим достаточно редкий случай нарушений зрительного гнозиса.

1. Общая характеристика зрительной предметной агнозии

Переработка зрительной информации играет главную роль в восприятии мира, в практической деятельности человека. В процессах обучения важнейшим является принцип наглядности материала (недаром говорят, что лучше один раз увидеть). Мы воспринимаем предметы и объекты со всеми их свойствами, различая форму, размер, цвет, объем, расположение в пространстве. Мы не только видим объекты, но и узнаем их, представляем, находим в них сходство и отличия. И все эти процессы, как неоднократно подчеркивал А.Р. Лурия, определяются активным поиском и протекают при ближайшем участии речи.

Выделяют следующие формы зрительных агнозий: *предметную, лицевую, цветовую, буквенную и цифровую, оптико-пространственную*. В основании этой классификации лежит нарушение восприятия различных типов объектов или расположения их признаков. Каждая форма агнозии связывается с поражением определенных зон головного мозга. Клиницисты связывают нарушения зрительного гнозиса с синдромами поражений затылочных отделов головного мозга при участии височно-теменных областей.

Исследователи определяют зрительную предметную агнозию как расстройство узнавания объекта или его изображения (при невозможности нарисовать его или скопировать) при отсутствии элементарных сенсорных, афатических, интеллектуальных нарушений (Farah, 2004). Две формы зрительной предметной агнозии — *апперцептивная и ассоциативная* — были описаны еще в 1889 г. Лиссауэром. Классификация агнозий Лиссауэра позволяет говорить о разных видах нарушения зрительного восприятия предметов. Механизмы, лежащие в основе нарушения различных форм зрительного гнозиса, наименее изучены. Исследование того, в каких именно звеньях может страдать функция восприятия предметов, является важным на пути понимания характера нарушений и их мозговых механизмов (Калита, 1975; Кок, 1967; Лурия,

1969, 1973; Меерсон, 1986; Цветкова, 1972 и др.) Позднее исследователями агнозий была выдвинута гипотеза о наличии двух путей проведения и переработки зрительной информации в коре головного мозга, в соответствии с которой *видеть* значит *узнавать, что и где* находится в реальном мире. Вентральная затылочно-височная система распознает объекты, а дорзальная затылочно-теменная — их расположение в пространстве (Ungerleider, Mishkin, 1982).

Известно, что одна и та же функция реализуется симметричными отделами обоих полушарий головного мозга, но в осуществлении той или иной психической функции роль полушарий неравнозначна и характер нарушений определяется стороной поражения и локализацией очага. При односторонних поражениях задних отделов головного мозга структура гностических расстройств и их мозговые механизмы различны. Клинические нейропсихологические исследования позволяют говорить, что нарушения оптического гнозиса являются ведущими и специфичными при массивных поражениях правого полушария головного мозга, зрительная предметная агнозия носит выраженный характер и может сочетаться с лицевой агнозией (прозопагнозией). Анализ данных, полученных при опознании предмета этими больными, указывает, что узнавание предметов и их изображений осуществляется по догадке на основе фрагментарно выделенных деталей, что в большом числе случаев приводит к отказам, далеким и неадекватным ошибкам оптического характера, утрате чувства знакомости предмета. Левополушарные расстройства зрительного восприятия исследователи связывают с нарушением его категориальной, обобщающей функции, трудностью и недостаточностью вычленения существенных признаков предметов. В процессе опознания предметов мы обращаем внимание на их существенные признаки, выделяем те, которые их определяют и отличают от похожих, и отвлекаемся от тех, которые не влияют на процесс опознания. Возможность этих операций тесно связана со словом. Еще не узнав точно предмет, мы уже часто относим к определенному классу. Так, например, глядя на чайник любого размера, цвета, формы, материала, мы узнаем его как посуду и как чайник. Если надо что-либо написать, мы возьмем любую ручку, лишь бы она писала. В других случаях мы должны выбрать из общей категории пишущих предметов определенный предмет, т.е. учесть его отличительные и индивидуальные свойства. Так, когда нам надо подписать финансовый документ, то нам надо взять ручку с синими чернилами и не гелевую, а шариковую или перьевую.

Данные исследований согласуются с имеющимися в нейропсихологии представлениями о разных механизмах получения и переработки зрительной информации — аналитическими (классификационными) и холистическими (структурными) в левом и в правом полушариях. Степень участия каждого из полушарий зависит и от модальности,

сложности и знакомости объектов. Предметная агнозия может иметь различную степень выраженности. Понятно, что наиболее выраженные расстройства зрительной перцепции обнаруживаются при билатеральных поражениях соответствующих отделов головного мозга. В этих случаях страдают как механизмы предметного восприятия, участвующие в процессах анализа, классификации и названия стимулов, так и механизмы, формирующие целостное восприятие и узнавание конкретных и знакомых предметов, лиц или их изображений (Кок, 1967; Лурия, 1973; Меерсон, 1986; Невская, Леушина, 1990; Цветкова, 1972; Farah, 2004 и др.).

Процесс распознавания зрительных образов предметов предполагает участие операций с памятью, которые осуществляются благодаря связи височных отделов коры головного мозга с гиппокампом. Перцептивный образ предмета сопоставляется в памяти с эталонным и определяется как узнанный (имеющий название) или не опознается. Обращаясь к памяти, мы узнаем объекты, которые видели, может быть, очень давно или в огромной группе похожих предметов, например в коллекции марок, открыток и т.д. Видя тот или иной объект, мы можем сказать, встречали ли раньше этого человека, знакомы ли с этим городом, мгновенно понять, что в нашей коллекции нет такой-то марки. Таким образом, идентифицируя предметы, лица и другие объекты, мы делим их на знакомые и незнакомые, похожие и другие. Мы легко узнаем предметы, с которыми часто встречаемся или взаимодействуем, обычно у нас появляется их мгновенное симультанное узнавание «при встрече» и при обозначении предмета словом. И только при отсутствии в индивидуальном опыте образа того или иного объекта его опознание осуществляется максимально последовательно и развернуто. Можно думать, что одним из звеньев в функциональной системе восприятия предметов является нарушение мнестического компонента, которое препятствует адекватному сравнению значения стимула с его образом, сохраненным в памяти.

Вместе с тем сложность психологической структуры восприятия оставляет без ответа многие вопросы, а в рамках нейропсихологического подхода таковыми являются вопросы определения нарушенных факторов при различных видах зрительных агнозий. Изложенное ниже наблюдение может уточнить представления о сложной психологической структуре зрительного восприятия.

2. Из истории заболевания пациентки Б.

Мы исследовали больную Б. в возрасте 70 лет с артериальной гипертензией, перенесшую в течение двух лет два острых нарушения мозгового кровообращения по ишемическому типу в бассейнах обеих

задних мозговых артерий¹. Исследование выполнено в клинике нервных болезней ММА им. И. М. Сеченова. Директор клиники проф. Н. Н. Яхно, лечащий врач М. С. Головкова.

После первого инсульта у Б. наблюдалась картина заинтересованности задних отделов левого полушария. При выписке из больницы она заметила, что не может прочесть название журнала, который муж держит в руке. Несколько позже Б. была обследована нейропсихологом в реабилитационном центре. Психологическое исследование обнаружило у нее выраженные трудности чтения по типу чистой оптической алексии без аграфии, акустико-мнестическую афазию легкой степени выраженности и дезавтоматизацию счета.

Через год Б. перенесла второй инсульт, на этот раз в правой задней мозговой артерии. Его последствиями оказались грубые дефекты всех видов зрительного гнозиса. Форма алексии не изменилась, но степень ее тяжести повысилась.

МРТ-исследование больной показало двустороннее поражение затылочных отделов головного мозга, заинтересованность нижних теменно-височных отделов, обеднение кровотока в задних отделах головного мозга с преимущественным правополушарным поражением. Нейропсихологическое исследование выявило все виды зрительной агнозии: предметную, агнозию на лица, на цвета, зрительно-пространственную и буквенную первичного характера. Помимо собственно гностических были обнаружены негрубые расстройства речи в виде нарушений ее номинативной функции, сопровождающиеся вербальными парафазиями (близкими по значению), дезавтоматизация счетных операций, а также оптическая алексия без аграфии. Имелись выраженные нарушения зрительной и топографической памяти, а также снижение памяти как эпизодической, так и декларативной. Это позволило говорить о нарушении процессов приема, переработки и хранения информации преимущественно в зрительной и зрительно-пространственной модальности, что связано с дисфункцией корково-подкорковых отделов височно-затылочных и затылочно-теменных отделов головного мозга.

Надо заметить, что при всей тяжести заболевания больная уже при первой встрече производила впечатление сохранный человека. В общении она была приятной, интеллигентной, с достаточно беглой, фразовой

¹ Как указывается в учебниках по неврологии, корково-подкорковые ветви задней мозговой артерии снабжают кровью кору и белое вещество затылочно-теменной области, задние и медио-базальные отделы височной области. Инфаркт в бассейне корково-подкорковых ветвей задней мозговой артерии может захватить всю затылочную долю, третью и частично вторую височные извилины, базальные и медио-базальные извилины височной доли (в том числе гиппокампову, лингулярную и веретенную извилины). Клинически может наблюдаться зрительная агнозия. При левополушарных инфарктах нередко помимо агнозии могут возникать алексия без аграфии и слабо выраженная афазия. При распространении инфаркта на медио-базальные отделы височной области возникают расстройства памяти.

речью без явных видимых трудностей в актуализации слов. Она хорошо осознавала свои «потери» (ее слово) и потому могла адекватно оценить возникшие трудности и подробно рассказать о них. Занимаясь до болезни аналитической деятельностью в области точных наук, пациентка не утратила этот подход, а напротив, всегда прибегала к анализу своих нарушений и их объяснению, что, безусловно, помогало исследованию. Мы благодарны ей за это.

3. Анализ нарушений зрительного предметного гнозиса

Для исследования зрительного предметного гнозиса мы использовали следующие пробы: 1. Опознание реальных предметов. 2. Опознание реалистических изображений предметов. 3. Опознание изображений действий. 4. Понимание значения слова по картинке. 5. Понимание смысла сюжетных картин. 6. Представление образа предмета по слову-наименованию (рисунок). 7. Копирование изображений предметов. Проанализируем выполнение этих проб пациенткой Б.

3.1. Опознание реальных предметов и реалистических изображений (пробы 1 и 2)

Мы предположили, что реальные предметы будут опознаваться легче, чем их изображения. Однако Б. далеко не всегда узнавала реальные предметы, хотя бы даже неправильно; часто у нее не возникало никаких «перцептивных гипотез» или догадок. Разглядывая тот или иной предмет, она замечала: «Даже близко нет области для поиска». К неузнаваемым могли относиться предметы (или изображения), имевшие очень простую форму, практически без деталей. Например: **монета** — совсем не вижу; **катушка ниток** — не вижу, никуда не вписывается; **буханка хлеба** — не знаю. В этих случаях требовалось скорее симультанное опознание, связанное в большей степени с правополушарными механизмами обработки информации. Наличие же ряда деталей, составляющих форму, требовало их анализа и нахождения достаточного набора признаков для идентификации предмета, правильного понимания его значения. В этих случаях попытки опознать предмет или его изображение заканчивались ошибками разного типа.

Относительная близость зрительных образов представляла для Б. наиболее сложную задачу для опознания изображений некоторых предметов. В результате у нее возникали оптические парагнозии (близкие в оптическом отношении), которых сама больная не замечала. Например: **ремень** — *пружинка, нитки*; **нога** — *ботинок*; **ключ** — *топор колун, молоток*; **глобус** — *ваза с чем-то*; **кактус** — *ананас в перьях*; **пингвин** — *комбинезон*; **рыба** — *птичка это, вот крылышки* (плавники. — Н.П.), *вот клювик и хвост*.

Неполнота выделенных признаков лишала предмет конкретности, а восприятие носило обобщенный характер, но категориальная отне-

сенность предмета иногда возникала. Например: **слон** — это большое животное; **клубника** — похоже на растение, это ягоды. Рассматривая изображения предметов, Б. часто замечала: «Предметы не имеют опознавательных признаков или им не хватает объединяющих объектов». Отсутствие достаточной перцептивной информации лишало ее возможности точного выбора, приводило к угадыванию.

В случаях глобального узнавания при восприятии изображения объекта ошибки пациентки могли носить вербально-перцептивный характер. После определения предмета обобщенным словом больная продолжала поиск, пытаясь осуществить более точный выбор на основе узнавания его индивидуальных отличительных признаков. Например: **платье** — это одежда, женская, по форме — платье; **помидор** — плод, овощ или фрукт; большой, широкий, не арбуз, приплюснутый; может быть, яблоко, может — помидор; **кувшин** — это посуда, кухонная, но не чайник; **цапля** — это птица, ... две ноги, с длинным клювом, в болоте; как ее называют ... цапля. Однако поиск существенных признаков для опознания предмета чаще заканчивался ошибкой.

Надо отметить, что восприятие одного и того же изображения предмета не было стабильным. В одном случае: **слон** — это животное, большое, с такими мощными ногами. Они бывают только у слона. А вот, значит, это — хобот и бивни. Это слон. В другом случае выделенные признаки не ассоциировались с изображением, и Б., рассматривая слона, говорила: «Это большое животное, сильное, на коротких лапах — бегемот».

Характерно, что сам процесс опознания носил длительный и развернутый характер, сопровождался рассуждениями, сомнениями больной.

Недостаточность зрительных представлений оказывала влияние на процесс называния объекта, нарушая выбор точного значения слова. Тогда при опознании предмета отмечались вербальные замены, которые чаще обладали достаточной семантической близостью значений. Мы предположили, что эти ошибки возникали из-за нестойкости зрительных образов и определялись трудностями оперирования предметной отнесенностью слов. Можно выделить следующие виды этого типа ошибок:

а) близкие по значению: **скрепка** — заколка, булавка; **браслет** — серьга, кольцо; **диван** — кресло; **лев** — пума; **дыня** — арбуз; **танк** — пушка.

б) перебор значений с их отрицанием: **ананас** — не банан, не киви, не груша; **морковь** — не редиска, не кабачок.

в) называние функции предмета: **пинцет** — не знаю, как называется и что это, но этим берут что-то и перекладывают в другое место; **отвертка** — ею закручивают и откручивают; **прищепка** — скрепляют предметы.

Такие ошибки напоминают собственно вербальные парафазии, когда слабость зрительных представлений приводит к нарушению выбора точного значения слова.

3.2. Оpozнание изображений действий (проба 3)

Необходимо отметить, что в значительном числе случаев узнавание картинок, включающих *действие* (предмета или с предметом), проходило легче, чем узнавание картинок со статичными объектами, и требовало от больной менее длительного рассматривания. Можно думать, что у Б. восприятие движения оказалось относительно сохранным. Узнавание изображений действий связано с включением в процесс восприятия характерной схемы движения, позы, жеста или действия с объектом. Так, изображения людей, выполняющих действия (плачет, вяжет, причесывается, подметает, плывет, копает) были доступны нашей больной. По рисунку движения она в отдельных случаях опознавала и того, *кто* действует. Например: **дятел** — *очень характерная посадка птицы, хвостом упирается — дятел;* (Интересно, что здесь опознана не просто птица, но и ее вид.) **обезьяна** — *кто-то хвост развесил, мордулька — лев, наверно. Нет, такая может руками что-то делать, и поза характерная. Это обезьяна;* **альпинист** — *кто-то куда-то лезет. Все зависит от того, куда лезет. Альпинист?*

В тех случаях, когда для опознания действия требовалось узнать предмет, которым действие производилось, затруднение возрастало. Например: **гладит** (утюгом) — *инструмент в руке;* **ловит** (сачком) — *бежит с чем-то;* **шьет** — *сидит;* **трет** (на терке) — *посуду моет.* Сама больная привела характерный пример, поясняя свои трудности: «Я довольно долго не узнавала автомобили, если те не двигались по улице, а стояли».

Подведем некоторые итоги. Анализ выполнения проб 1—3 показал, что опознание предметов и их изображений у больной сильно затруднено. При этом не было замечено отчетливых различий в восприятии реальных предметов и их изображений. Можно выделить разные типы ошибочных ответов в процессе поиска и узнавания предмета. Часть ошибок состояла в замене опознаваемых объектов предметами, близкими в оптическом отношении. В других случаях оптические замены были очень далекими и не имели ничего общего с предъявленными изображениями или объектами или были связаны с избыточно обобщенным восприятием стимулов, что приводило к категориальному отнесению предмета. Меньше ошибок возникало в процессе поиска образа внутри самого семантического поля, внутри той или иной семантической категории, когда осуществлялся последовательный и подетальный анализ изображения с поиском необходимого для узнавания числа значимых деталей. Можно думать, что этот способ является основным компенсаторным путем приспособления к изменившимся жизненным обстоятельствам. Больная так описывала свое приспособительное поведение: «Вот я стою в комнате, я смотрю на что-то и долго думаю “*что это?*” Я вижу предмет, но я его не узнаю. Я начинаю анализировать: на что это может быть похоже? И приходится анализировать среди совокупности объектов: здесь много предметов — то ли ложки, то ли вилки. Вспоминаю и начинаю думать, что это может быть. Нет, это не ложки — у ложек

другая форма». Нам представляется, что во всех случаях выполнения проб в характере ответов определяется недостаточность, неполнота зрительно-перцептивных признаков для опознания объекта, которая и создает условия для трудностей извлечения из памяти «правильного» образа и его узнавания.

3.3. Понимание значения слова по картинке (проба 4)

В пробе на понимание значений слов, обозначающих предметы, психолог называл предмет, который нужно было найти в ряду представленных изображений. Это упрощало процесс припоминания и узнавания, что подтверждала сама пациентка: «Когда вы даете название, вы даете мне информацию о предмете. Она подсказывает, что я должна обнаружить, и вынуждает меня искать нужный предмет по нужным признакам в совокупности с названием». Можно думать, что сохранный акустический образ слова со всеми его смысловыми связями способствует актуализации его зрительного представления, в то время как нарушенное зрительное представление о предмете или его недостаточность лишь затрудняют поиск собственного названия предмета или действия.

3.4. Понимание смысла сюжетных картин (проба 5)

Для того чтобы понять смысл сюжетной картины, известную репродукцию картины, изображение какого-то события, мы не только опираемся на отдельные детали картины с последующим анализом и их объединением в целое, но схватываем смысловую и эмоциональный контексты. Мы предположили, что задания такого рода будут недоступны. Как видно из приведенных ниже примеров, оказалось, что отдельные предметы или их изображения представляли собою в части случаев более сложные задания для восприятия, чем некоторый сюжет.

Приведем пример рассказа больной по репродукции картины Рембранта «Возвращение блудного сына»: «Он стоит на коленях — о прощении просит. Другой — утешает. Пожилой и молодой... Как называется картина, я не знаю. И теперь, когда вы сказали, что это за картина, я не узнаю ее, и не вижу, но оно (содержание, воспоминание. — *Н.П.*) там, внутри, сидит...».

То что пациентка поняла общий смысл картины, для нас оказалось неожиданным. Можно думать, что относительная сохранность понимания общего смыслового содержания и эмоциональных компонентов действия способствует установлению основных связей между отдельными элементами картины. Вместе с тем в описании картины нет прямых номинаций, опознания конкретных деталей, отражающих ее предметное и художественное содержание, а сама картина не была узнана больной как знакомая или известная.

3.5. Представление образа предмета по слову-наименованию (проба 6)

В литературе имеются данные о двух изолированных нарушениях: зрительной агнозии и расстройстве зрительных образов-представлений. Так, Л.С. Цветкова (1972) и Н.Г. Калита (1975) обнаружили у больных с акустико-мнестической афазией дефекты зрительных образов-представлений, приводящие к нарушениям номинативной функции речи. Вместе с тем известно, что зрительная агнозия может сопровождаться слабостью или утратой зрительных образов-представлений. Можно предположить, что *распознавание и актуализация образа* предмета — два разных звена в сложной системе зрительного восприятия. Если наличие предмета (реального объекта или его изображения) приводит к его припоминанию и узнаванию, то в процессе представления образа нет зрительной опоры, способствующей экфории образа предмета по слову-наименованию.

У исследуемой пациентки нарушение зрительных образов-представлений предметов явилось продолжением гностических расстройств. Состояние зрительных представлений о предмете исследовалось с помощью **метода рисования**. Больной называли предметы и предлагали по названию последовательно рисовать их (дом, кастрюлю, чайник, вишню, клубнику, сливу, кабачок, огурец, баклажан). Рисунки больной отличались нечеткостью формы, однообразием, отсутствием характерных деталей, а в некоторых случаях полным их искажением или изображением другого предмета. В задании представить предмет и нарисовать его больная часто не могла вспомнить и описать его словесно. Часть из названных слов, которые были предложены больной для рисования, не вызвали актуализации образов предметов и их изображений. Больная говорила, что она не представляет, не помнит, как выглядит тот или иной предмет. Даже образы хорошо знакомых предметов кодировались неточно, и декодирование их значений при узнавании происходило с ошибками. Примеры таких рисунков: дом без крыши, кастрюля без ручек, чайник без носика, вишня, слива и клубника, практически не различающиеся по форме и размеру. Понятно, что неточность зрительных представлений или их отсутствие не могут не влиять на узнавание «при встрече» больной с реальными предметами или их изображениями в картинках.

3.6. Копирование изображений предметов (проба 7)

Срисовывание (копирование) предмета в значительной степени было доступно больной. Срисовывание предмета происходит без его узнавания, и это порождает медленный, последовательный и фрагментарный стиль действия. Можно сказать, что это «слепое» копирование, без понимания того, что копируется. Вместе с тем если предмет является относительно знакомым, то это действие облегчается «смутной догадкой

об области, к которой он принадлежит», и срисовывание становится более уверенным и успешным. Данные анализа характера копирования (срисовывания) предметных изображений указывают на латеральные различия в стратегиях переработки зрительной информации. В задании «представить образ предмета и нарисовать его» пациентка не могла его вспомнить и описать словесно. Таким образом, данный случай можно отнести к тем известным по литературе примерам, которые характеризуются как грубой степенью выраженности предметной агнозии, так и нарушением образов-представлений.

Сопоставление данного случая зрительной предметной агнозии и нарушений образов-представлений с известными описаниями в литературе позволяет оценить его как расстройство грубой степени выраженности. Для восприятия целостного образа и опознания предмета важно, чтобы его изображение содержало достаточное количество деталей, было реалистичным, конкретным, позволяло установить отличие данного объекта от других объектов того же класса.

Заключение. В этой части исследования мы показали, что у больной Б. обнаружены выраженные зрительно-гностические нарушения при узнавании простых предметов или их изображений, а также расстройство образов-представлений. Узнавание предмета или его изображения определяется сохранностью различных механизмов переработки зрительной информации. Полное и целостное представление о предмете обеспечивается преимущественно задними (височно-затылочными) структурами правого полушария, а их расстройства, как в нашем случае, характеризуются фрагментарностью и нарушением симультанного анализа и синтеза. Больная в процессе узнавания предмета часто относила его название к общему понятию (одежда, птица, овощ или фрукт), а затем пыталась детализировать изображение с целью его опознания (**клубника** — *ягоды на длинной ножке, сочные такие. Не помню. Здесь недостаточно признаков. Вот вижу пупырышки такие... Клубника?*). Обычно процесс анализа сопровождался обстоятельными рассуждениями о предмете. Кроме сохранности правополушарных (холистических) стратегий восприятия предметов в процессе опознания предметов и их изображений необходимо участие левополушарных (аналитических) стратегий. Их нарушение приводит к подетальному анализу изображений предметов и ошибочным оценкам значимых признаков выделенных деталей. У больной возникали на их основе ложные гипотезы. Например: **телевизор** — *основание, стол, окно и две дуги, и клавиатура. Не понимаю; рыба* — *это птица, вот хвост, а вот два крыла (плавники. — Н.П.).*

Необходимым звеном в системе зрительной перцепции является память. Предполагается, что узнавание предмета происходит путем сравнения изображения со зрительным эталоном, хранящимся в ней. Как мы видим, наша больная в процессе анализа деталей опирается на их припоминание и привлечение знаний их прошлого опыта. Напри-

мер: **страус** — *большая птица, мощные ноги и пушистый хвост, большая и длинная шея... Нет его у меня в голове; заяц* — *животное, большие уши, маленький хвостик, длинные лапки. Не знаю; лягушка* — *Не представляю. Знаю, что она прыгает и квакает, но я ее не вижу. Я ее не помню; кувшинка* — *Я знаю, что она растет около воды, и она желтая. Но как цветок, как форму, я ее не помню.* Приведенные примеры указывают на то, о чем лучше всего сказала сама больная: «Внутри у меня половинчатая информация, мало у меня в голове осталось признаков, а только совокупность всех признаков дает мне узнавание».

Анализ результатов исследования больной Б. приводит к выводу, что столь яркие расстройства зрительного восприятия предметов и образов-представлений можно объяснить именно двусторонним поражением задних отделов головного мозга.

Обнаруженные у данной пациентки нарушения восприятия лиц, пространственных представлений и цветового гнозиса будут проанализированы в следующем сообщении.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Выготский Л.С. Психология и учение о локализации психических функций // Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 1. М., 1982. С. 168—174.

Калита Н.Г. Методы восстановления номинативной функции речи при акустико-мнестической афазии // Проблемы афазии и восстановительного обучения / Под ред. Л.С. Цветковой. М., 1975. С. 183—195.

Кок Е.П. Зрительные агнозии. Л., 1967.

Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека. М., 1969.

Лурия А.Р. Основы нейропсихологии. М., 1973.

Меерсон Я.А. Зрительные функции. Л., 1986.

Невская А.А., Леушина Л.И. Асимметрия полушарий головного мозга и опознание зрительных образов. Л., 1990.

Цветкова Л.С. Процесс называния предмета и его нарушение // Вопр. психологии. 1972. № 4. С. 107—117.

Farah M.J. Visual agnosia. 2nd ed. Cambridge, MA; L., 2004.

Ungerleider L.G., Mishkin M. Two cortical visual systems // Analysis of visual behavior / Ed. by D.J. Ingle, M.A. Goodale, R.J.W. Mansfield. Cambridge, MA, 1982. P. 549—586.

Поступила в редакцию
28.02.08

Я. В. Колпаков, В. М. Ялтонский

КОГНИТИВНЫЕ И ПОВЕДЕНЧЕСКИЕ ПРЕДИКТОРЫ МОТИВАЦИИ НА ЛЕЧЕНИЕ У ЖЕНЩИН, ЗАВИСИМЫХ ОТ АЛКОГОЛЯ

В статье описаны основные результаты изучения когнитивных и поведенческих предикторов мотивации на лечение в выборке из 150 женщин, зависимых от алкоголя. В клинически однородной выборке были выделены 3 группы с разной мотивацией на лечение — негативной, амбитендентно-амбивалентно-неустойчивой и позитивной. Для каждой группы выявлены определенные особенности когнитивных (признание болезни, амбитендентно-амбивалентное отношение к болезни, общая самоэффективность, самоэффективность воздержания от употребления алкоголя в ближайшем будущем) и поведенческих (стратегии совладающего с болезнью поведения, настойчивость в достижении цели лечения, связанной с полным отказом от употребления алкоголя) предикторов мотивации на лечение. Эти особенности могут быть мишенями дифференцированной психотерапии женщин, зависимых от алкоголя.

Ключевые слова: зависимость от алкоголя, мотивация на лечение, когнитивные предикторы, поведенческие предикторы.

In article are described main results of the study cognitive and behavior predictors of treatment motivation beside 150 women with alcohol addiction are described. 3 level-groups were chosen: with negative, with ambitendent-ambivalent-unstable and with positive levels of treatment motivation. For each level-group of treatment motivation typical determined particularities cognitive and behavior predictors of treatment motivation: the recognition of disease, the ambitendent-ambivalent relation to disease, the general self-efficacy, the alcohol abstinence self-efficacy, coping-strategy and the persistence in achievement of the purpose of treatment activities are revealed. These predictors can be targets of psychotherapy of the women with alcohol addiction.

Key words: alcohol addiction, treatment motivation, cognitive predictors, behavior predictors.

Колпаков Ярослав Витальевич — аспирант кафедры клинической психологии ГОУ ВПО «Московский государственный медико-стоматологический университет Росздрава», научный сотрудник отделения анализа и внедрения профилактических и реабилитационных программ отдела профилактических исследований ФГУ «Национальный научный центр наркологии Росздрава». *E-mail:* kolpakov_jv@mail.ru

Ялтонский Владимир Михайлович — докт. мед. наук, профессор кафедры клинической психологии ГОУ ВПО «Московский государственный медико-стоматологический университет Росздрава», руководитель отдела профилактических исследований ФГУ «Национальный научный центр наркологии Росздрава». *E-mail:* yaltonsky@mail.ru

Проблема. Эпидемиологические исследования показывают, что распространенность алкоголизма в России продолжает расти. По последним данным, соотношение женщин и мужчин, зависимых от алкоголя, составляет 1:5, при этом отмечается тенденция к увеличению доли женщин среди всех лиц, зависимых от алкоголя, — примерно на 2% в год (Кошкина, Киржанова, 2009).

Многие исследователи подчеркивают тяжелое течение болезни и крайне негативные последствия злоупотребления алкоголем женщинами (длительность запоев, тяжелый абстинентный синдром, кратковременность и неустойчивость ремиссий, глубокая степень алкогольной деградации, тяжелая патология нервной, сердечно-сосудистой, пищеварительной, эндокринной и репродуктивной систем и т.д.) (Альшулер, Иванец, Кравченко, 2006; Гузиков, Мейроян, 1988; Кравченко, 2006; Цыганков, Овсянников, Кручинская, 2007; Devaud, Prendergast, 2009).

Проблема злоупотребления алкоголем женщинами представляет угрозу в первую очередь демографической ситуации в России. Это обуславливает необходимость подробного изучения феномена зависимости от алкоголя у женщин в аспекте совершенствования оказания им наркологической, психотерапевтической и психологической помощи.

Лечение лиц, зависимых от алкоголя, осуществляется по принятым в отечественной наркологии стандартам (Приказ Министерства здравоохранения Российской Федерации от 28 апреля 1998 г. № 140 «Об утверждении стандартов (моделей протоколов) диагностики и лечения наркологических больных»). Оно представляет собой сложный и многогранный процесс, цель которого — достижение устойчивой и длительной ремиссии, т.е. полного отказа от употребления алкоголя (Иванец, Винникова, 2008). Эти стандарты недостаточно учитывают психологические особенности лиц, зависимых от алкоголя. Важнейшая роль среди этих особенностей принадлежит мотивационным процессам, среди которых мотивация изменения аддиктивного поведения, мотивация злоупотребления психоактивными веществами и отказа от их употребления, мотивация на лечение и т.д. (Ялтонский, 2009).

Методологическая опора на работы Л.С. Выготского (1983), А.Н. Леонтьева (1977), А.Р. Лурии (1969) позволила исследовать феномен мотивации.

Предприняты клинико-психологические исследования мотивации. Уделяется внимание нейропсихологическим и психофизиологическим аспектам нарушения мотивации (Лурия, 1969; Sinz, Rozenzweig, 1983), мотивации в норме и при психической патологии (Зейгарник, 1986; Коченов, Николаева, 1978; Соколова, 1976; Varch, 2008). Описываются психологические особенности криминальной мотивации (Антонян, Гульдан, Кудрявцев, 1986; Сафуанов, 2002; Turvey, 2001), мотивации террористической деятельности (Зинченко, Сурнов, Тхостов, 2007;

Horgan, 2005), мотивации лиц, зависимых от алкоголя (Братусь, 1974). В.В. Николаева (1987, 2009) выделяет мотивационный уровень внутренней картины болезни (ВКБ), характеризуя его как личностный смысл болезни и ее последствий, который сопровождается изменением поведения, образа жизни и актуализацией деятельности по возвращению и сохранению здоровья. А.Ш. Тхостов и К.Г. Сурнов так же подчеркивают, что лечение «без личного усилия, без осознания смысла совершаемого действия вредит здоровью» (2005, с. 94).

Анализ ряда классических и современных концепций ВКБ (Николаева, 1987, 2009), теории самодетерминации (Deci, Ryan, 1985), теории самоэффективности (Bandura, 1997), транстеоретической модели изменения поведения по стадиям (Prochaska, DiClemente, 1992) и теорий мотивации достижения (Гордеева, 2002; Современная..., 2002; Хекхаузен, 1986) позволил предложить интегративную теоретическую модель мотивации к лечению зависимости от психоактивных веществ (Ялтонский, 2009).

Согласно данной модели лечение рассматривается как особый вид деятельности пациента, направленный на достижение определенного результата, а мотивация на лечение (МЛ) — как мотивация достижения результата деятельности. МЛ представляет собой динамическое многоуровневое образование, имеющее сложную многомерную структуру, являющуюся производным компонентом мотивационного уровня ВКБ. МЛ отражает когнитивные стадии готовности к изменению зависимого поведения, возможные переходы в процессе интернализации от регуляции зависимого поведения с помощью внешних факторов к саморегуляции, от внешней к внешне-внутренней МЛ и обратно. МЛ — это побуждение личности, заинтересованность человека в том, чтобы включиться в процесс лечения, продолжать участвовать в нем и быть приверженным определенной стратегии изменения поведения, связанного с болезнью.

МЛ лиц, зависимых от психоактивных веществ, может иметь три уровня (негативный, амбивалентно-амбивалентно-неустойчивый и позитивный) и сложную структуру, включающую ценностно-смысловые, эмоциональные, когнитивные и поведенческие компоненты (предикторы), прогнозирующие МЛ зависимости от психоактивных веществ. Направленное психотерапевтическое воздействие на указанные предикторы может повысить МЛ (Ялтонский, 2009).

Исследование когнитивных и поведенческих предикторов мотивации на лечение у женщин, зависимых от алкоголя

К когнитивным предикторам МЛ относятся признание болезни, амбивалентно-амбивалентное отношение к болезни, общая самоэффективность и самоэффективность воздержания от употребления

алкоголя в ближайшем будущем; к поведенческим — стратегии совладающего с болезнью поведения и настойчивость в достижении цели лечения, связанной с полным отказом от употребления алкоголя.

Цель исследования — выявление особенностей указанных когнитивных и поведенческих предикторов при разных уровнях МЛ.

Характеристика выборки. Было обследовано 150 женщин в возрасте 25—55 лет (средний возраст 42.2 ± 13.3 года) с диагнозом «синдром зависимости от алкоголя, вторая (средняя) стадия, псевдозапойная форма, среднепрогредиентное течение» (F10.2 по МКБ-10), проходивших лечение в филиале Наркологической клинической больницы № 17 Департамента здравоохранения г. Москвы. Обследование проводилось на 12—16-е сутки лечения после купирования соматических и психопатологических симптомов синдрома отмены. Все испытуемые подписывали информированное согласие на проведение обследования. Диагноз заболевания устанавливался квалифицированным психиатром-наркологом.

33% испытуемых имели высшее образование, 52% — неоконченное высшее или среднее специальное, 15% — среднее; 52% испытуемых работали, 48% — нет. 65% испытуемых состояли в браке, 22% — были в разводе, 13% были одинокими или вдовами; 90% испытуемых имели детей. Из всех испытуемых, имевших детей, у 63% был один ребенок, у 22% — двое детей, у 5% — трое и более детей.

Методики

Для определения уровня МЛ использовалась «Шкала оценки изменений Университета Род-Айленд» (*URICA*) (McConaughy, Prochaska, Velicer, 1983) в адаптации В.М. Ялтонского.

Для изучения когнитивных и поведенческих предикторов МЛ использовались «Шкала готовности к изменению и стремления к лечению» (Miller, Tonigan, 1996) в адаптации В.М. Ялтонского, «Шкала общей самооффективности» Р. Шварцера и М. Ерусалема в адаптации В.Г. Ромека (Шварцер, Ерусалем, Ромек, 1996), «Опросник самооффективности воздержания от употребления алкоголя в ближайшем будущем» (Goldbeck, Myatt, Aitchison, 1997) в адаптации В.М. Ялтонского и «Опросник способов совладания» Р.С. Лазаруса и С. Фолькман в адаптации Т.Л. Крюковой (2007).

Статистическая обработка проводилась с использованием программы SPSS 15 © 2008 SPSS Inc. Применялись процедуры дескриптивного анализа и оценки значимости различий по критерию U Манна—Уитни. Достоверность определялась на уровне $p < 0.05$.

На первом этапе исследования из клинически однородной выборки женщин, зависимых от алкоголя, при помощи методики *URICA* были выделены 3 группы: Г1 — с негативной МЛ, Г2 — с амбивалентно-

амбивалентно-неустойчивой МЛ и ГЗ — с позитивной МЛ. На втором этапе в этих группах с помощью одних и тех же методик изучались особенности когнитивных и поведенческих предикторов МЛ.

Результаты

В табл. 1 приводятся данные о показателях когнитивных предикторов МЛ в трех группах женщин, зависимых от алкоголя. Показатели признания болезни и амбивалентно-амбивалентного отношения к болезни приводятся в децилах; показатели общей самоэффективности, самоэффективности воздержания от употребления алкоголя в ближайшем будущем — в баллах. Из табл. 1 видно, что в группе 1 (с негативной МЛ) очень слабо выражены показатели признания болезни и амбивалентно-амбивалентного отношения к болезни. Показатель общей самоэффективности резко повышен, а показатели самоэффективности воздержания от употребления алкоголя в ближайшем будущем снижены. Среди последних наиболее выражен компонент «Трудность воздержания», а наименее — «Понимание риска рецидива». В группе 2

Таблица 1

Показатели когнитивных предикторов мотивации на лечение в трех группах (Г1, Г2, Г3) женщин, зависимых от алкоголя

| Когнитивный предиктор | | Г1 | Г2 | Г3 | Значимость различий |
|--|---------------------------|------------|-------------|------------|--|
| Признание болезни | | 36.12±7.34 | 58.38±10.06 | 63.71±9.57 | Г1–Г2 p<0.01 Г1–Г3 p<0.01 Г2–Г3 незн. |
| Амбивалентно-амбивалентное отношение к болезни | | 29.63±5.21 | 73.26±6.29 | 49.16±7.33 | Г1–Г2 p<0.01 Г1–Г3 p<0.01 Г2–Г3 p<0.01 |
| Общая самоэффективность | | 34.16±4.87 | 16.08±5.56 | 17.89±5.72 | Г1–Г2 p<0.01 Г1–Г3 p<0.01 Г2–Г3 незн. |
| Самоэффективность воздержания от употребления алкоголя в ближайшем будущем | Желание воздержания | 2.67±0.76 | 2.84±0.63 | 5.97±0.74 | Г1–Г2 нет Г1–Г3 p<0.05 Г2–Г3 p<0.05 |
| | Необходимость воздержания | 2.72±0.85 | 3.17±0.98 | 5.24±0.47 | Г1–Г2 незн. Г1–Г3 p<0.05 Г2–Г3 p<0.05 |
| | Трудность воздержания | 3.55±0.64 | 3.64±0.69 | 5.36±0.87 | Г1–Г2 незн. Г1–Г3 p<0.05 Г2–Г3 p<0.05 |
| | Желание помощи от других | 2.55±0.83 | 3.04±0.53 | 6.28±0.15 | Г1–Г2 незн. Г1–Г3 p<0.05 Г2–Г3 p<0.05 |
| | Понимание риска рецидива | 1.69±0.56 | 4.22±0.95 | 6.07±2.13 | Г1–Г2 p<0.01 Г1–Г3 p<0.01 Г2–Г3 p<0.05 |

(с амбигуэтно-амбивалентно-неустойчивой МЛ) резко выражен показатель амбигуэтно-амбивалентного отношения к болезни. Показатель общей самооценки, наоборот, резко снижен. Показатели самооценки воздержания от употребления алкоголя в ближайшем будущем также снижены: наиболее выражен компонент «Понимание риска рецидива», а наименее — «Желание воздержания». В группе 3 (с позитивной МЛ) очень выражен показатель признания болезни. Показатель общей самооценки, наоборот, снижен, а показатели самооценки воздержания от употребления алкоголя в ближайшем будущем немного повышены. Наиболее выражен компонент «Желание помощи от других при воздержании», а наименее — «Необходимость воздержания».

В табл. 2 приводятся данные о показателях поведенческих предикторов МЛ в трех группах женщин, зависимых от алкоголя. Показатели

Таблица 2

Показатели поведенческих предикторов мотивации на лечение в трех группах (Г1, Г2, Г3) женщин, зависимых от алкоголя

| Поведенческий предиктор | | Г1 | Г2 | Г3 | Значимость различий |
|--|------------------------------|------------|------------|------------|--|
| Стратегии совладающего с болезнью поведения | Конфронтация | 12.37±3.02 | 10.01±2.54 | 9.03±3.12 | Г1—Г2 p<0.05 Г1—Г3 p<0.05 Г2—Г3 незн. |
| | Дистанцирование | 11.64±3.13 | 10.47±3.08 | 8.59±2.33 | Г1—Г2 незн. Г1—Г3 p<0.05 Г2—Г3 p<0.05 |
| | Бегство-избегание | 13.11±3.42 | 12.68±2.03 | 9.81±2.79 | Г1—Г2 незн. Г1—Г3 p<0.05 Г2—Г3 p<0.01 |
| | Самоконтроль | 9.08±2.69 | 11.02±3.65 | 11.83±3.48 | Г1—Г2 p<0.05 Г1—Г3 p<0.05 Г2—Г3 незн. |
| | Поиск социальной поддержки | 7.39±2.88 | 8.33±2.47 | 13.72±2.71 | Г1—Г2 p<0.05 Г1—Г3 p<0.05 Г2—Г3 p<0.01 |
| | Принятие ответственности | 5.03±2.56 | 6.29±2.38 | 7.88±1.73 | Г1—Г2 p<0.05 Г1—Г3 p<0.05 Г2—Г3 незн. |
| | Планирование решения проблем | 8.43±2.53 | 9.74±2.73 | 12.12±3.07 | Г1—Г2 p<0.05 Г1—Г3 p<0.01 Г2—Г3 p<0.01 |
| | Положительная переоценка | 8.27±2.82 | 9.65±2.87 | 11.87±4.07 | Г1—Г2 p<0.05 Г1—Г3 p<0.05 Г2—Г3 p<0.05 |
| Настойчивость в достижении цели лечения, связанной с полным отказом от употребления алкоголя | | 23.41±4.88 | 46.55±6.90 | 69.67±5.62 | Г1—Г2 p<0.01 Г1—Г3 p<0.01 Г2—Г3 p<0.01 |

стратегий совладающего с болезнью поведения приводятся в баллах; показатель настойчивости в достижении цели лечения, связанной с полным отказом от употребления алкоголя, — в децилах. Из табл. 2 видно, что в группе 1 (с негативной МЛ) преобладают малоадаптивные стратегии совладания с болезнью «Бегство-избегание», «Конфронтация» и «Дистанцирование», адаптивные стратегии выражены слабо, а настойчивость в достижении цели лечения, связанной с полным отказом от употребления алкоголя, крайне мала. В группе 2 (с амбивалентно-амбивалентно-неустойчивой МЛ) отмечается противоречивое сочетание выраженной малоадаптивной стратегии совладания с болезнью «Бегство-избегание» и адаптивной стратегии «Самоконтроль». Настойчивость в достижении цели лечения, связанной с полным отказом от употребления алкоголя, выражена умеренно. В группе 3 (с позитивной МЛ) преобладают адаптивные стратегии совладания с болезнью «Поиск социальной поддержки», «Планирование решения проблем» и «Положительная переоценка», однако выражены показатели и малоадаптивных стратегий совладания с болезнью. Настойчивость в достижении цели лечения, связанной с полным отказом от употребления алкоголя, определена на очень высоком уровне.

Качественный анализ групповых особенностей испытуемых

Для женщин **группы 1** (с негативной МЛ) характерны следующие особенности. Они не склонны признавать наличие у них проблемы зависимости от алкоголя и не испытывают противоречивых чувств по отношению к своей болезни; при этом они сохраняют позитивную мотивацию на продолжение употребления алкоголя в будущем и убеждены, что полностью контролируют свою жизнь, способны справиться с любыми жизненными трудностями. По нашему мнению, это отражает иллюзорно-завышенную общую самооффективность этих женщин. Их МЛ является внешней, отражает побуждение к зависимости, идущее из социальной среды и реализуемое путем поощрения или угрозы наказания. Анализ особенностей самооффективности воздержания от употребления алкоголя в ближайшем будущем свидетельствует о том, что этим женщинам не свойственно желание воздерживаться от употребления алкоголя после лечения. Они не понимают его необходимости, не считают, что это трудная для них задача, так как не согласны с тем, что употребление алкоголя является основной проблемой в их жизни. Отрицание данной проблемы естественным образом приводит к отказу от помощи других при воздержании от употребления алкоголя и отсутствию понимания того, что даже однократное употребление алкоголя может вновь привести к срыву и рецидиву. Эти женщины участвуют в лечении формально, под внешним давлением, а любые попытки вовлечь

их в процесс лечения встречают сопротивление, агрессивное реагирование и конфронтацию. Стиль совладания с проблемами злоупотребления алкоголем избегающий, псевдоадаптивный.

Для женщин **группы 2** (самбитендентно-амбивалентно-неустойчивой МЛ) характерны следующие особенности. Уже начиная размышлять о своей проблеме, они частично признают ее наличие и испытывают крайне противоречивые чувства, колеблясь между желанием отказаться от употребления алкоголя и желанием продолжить его употребление; они не уверены в том, что будут справляться с жизненными трудностями, решать какие-либо проблемы без употребления алкоголя. Их поведение начинает регулироваться частично за счет интернализации социально одобряемых норм и правил, установок общества, связанных с употреблением алкоголя, однако подлинного осознания и принятия этих социальных норм не происходит. Женщины данной группы не имеют сильного желания воздерживаться от употребления алкоголя, не до конца понимают необходимость и трудность процесса воздержания, не видят надобности в помощи других людей. Тем не менее, уже имея опыт неоднократных срывов, они понимают риск возможного рецидива. Им свойственно использовать самый широкий и в тоже время очень противоречивый репертуар стратегий совладающего поведения. Испытывая желание избежать лечения, они пытаются справиться с собой и начать или продолжить его. Дистанцируясь от проблемы алкогольной зависимости, они надеются собраться с силами и спланировать возможность своего участия в лечении. Однако они не способны принять ответственное решение и начать продвижение в сторону здоровья. Доводы «против» прекращения алкоголизации никак не могут стать доминирующими в борьбе с доводами «за» ее продолжение.

Для женщин **группы 3** (с позитивной МЛ) характерны следующие особенности. Они признают, что у них есть проблема зависимости от алкоголя, испытывают относительно стойкое чувство необходимости решения этой проблемы, но не имеют соответствующих навыков или не знают, какими путями это можно делать. Эти женщины недостаточно уверены в том, что способны самостоятельно справляться с жизненными трудностями, но верят, что могут справиться с болезнью. Им свойственно выраженное желание воздерживаться от употребления алкоголя, понимание необходимости и трудности этого процесса, признание важности помощи других при воздержании. Их прежний опыт негативного лечения явно свидетельствует о риске возможного рецидива. Они склонны искать социальную поддержку в преодолении болезни, планировать возможности своего активного участия в лечении после выписки из стационара. Эти особенности выражаются в настойчивости, конкретных шагах и действиях, направленных на совладание с болезнью и включение в процесс лечения.

Выводы

1. В клинически однородной выборке женщин со средней стадией зависимости от алкоголя, проходящих стационарное лечение, выделяются группы с негативной, амбигуэтно-амбивалентно-неустойчивой и позитивной мотивацией на лечение. Этим группам свойственны определенные особенности когнитивных и поведенческих предикторов мотивации на лечение.

2. Уровень негативной мотивации на лечение характеризуется слабым признанием проблемы алкоголизации и слабовыраженным амбигуэтно-амбивалентным отношением к проблеме зависимости от алкоголя. Общая самооффективность иллюзорно завышена, а самооффективность воздержания от употребления алкоголя в ближайшем будущем характеризуется низкой выраженностью. В поведении женщин этой группы преобладают дезадаптивные стратегии совладания с болезнью «Бегство-избегание», «Конфронтативный копинг» и «Дистанцирование» и фактически отсутствует настойчивость в достижении цели лечения.

3. Уровень амбигуэтно-амбивалентно-неустойчивой мотивации на лечение характеризуется умеренным признанием проблемы и выраженным амбигуэтно-амбивалентным отношением к проблеме зависимости от алкоголя. Общая самооффективность и самооффективность воздержания от употребления алкоголя в ближайшем будущем характеризуются слабой выраженностью. Выявлено противоречивое сочетание дезадаптивных стратегий совладания с болезнью «Бегство-избегание» и «Дистанцирование» с адаптивными стратегиями «Самоконтроль» и «Положительная переоценка». Настойчивость в достижении цели лечения отражает свойственную этому уровню мотивации на лечение двойственность, противоречивость, непостоянство побуждений и чувств.

4. Уровень позитивной мотивации на лечение характеризуется выраженным признанием проблемы и умеренно выраженным амбигуэтно-амбивалентным отношением к проблеме зависимости от алкоголя. Общая самооффективность снижена, а самооффективность воздержания от употребления алкоголя в ближайшем будущем выражена высоко. Преобладают адаптивные стратегии совладания с болезнью «Поиск социальной поддержки», «Планирование решения проблемы», «Положительная переоценка» и «Самоконтроль». Настойчивость в достижении цели лечения отражает реальные шаги пациенток на пути к стойкой ремиссии.

5. Выявленные в ходе исследования уровни мотивации и соответствующие им особенности когнитивных и поведенческих предикторов мотивации на лечение могут быть мишенями дифференцированной психотерапии женщин, зависимых от алкоголя.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Альтшулер В.Б., Иванец Н.Н., Кравченко С.Л.* Женский алкоголизм: клинические аспекты. М., 2006.
- Антонян Ю.М., Гульдман В.В., Кудрявцев В.Н.* Криминальная мотивация. М., 1986.
- Братусь Б.С.* Психологический анализ изменений личности при алкоголизме. М., 1974.
- Выготский Л.С.* Собр. соч.: В 6 т. М., 1982—1984.
- Гордеева Т.О.* Мотивация достижения: теории, исследования, проблемы / Под ред. Д.А. Леонтьева. М., 2002.
- Гузиков Б.М., Мейроян А.А.* Алкоголизм у женщин. Л., 1988.
- Зейгарник Б.В.* Патопсихология. М., 1986.
- Зинченко Ю.П., Сурнов К.Г., Тхостов А.Ш.* Мотивация террориста // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 2007. № 2. С. 20—34.
- Иванец Н.Н., Винникова М.А.* Терапия наркологических заболеваний // Руководство по наркологии / Под ред. Н.Н. Иванца. М., 2008.
- Коченов М.М., Николаева В.В.* Мотивация при шизофрении. М., 1978.
- Кошкина Е.А., Киржанова В.В.* Деятельность наркологической службы и основные показатели заболеваемости в Российской Федерации в 2003—2008 гг. // Вопр. наркологии. 2009. № 5. С. 62—77.
- Кравченко С.Л.* Течение алкоголизма у женщин: роль терапии // Вопр. наркологии. 2006. № 4. С. 11—18.
- Крюкова Т.Л.* Методы изучения совладающего поведения: три копинг-шкалы. Кострома, 2007.
- Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М., 1977.
- Лурия А.Р.* Высшие корковые функции человека. М., 1969.
- Николаева В.В.* Влияние хронической болезни на психику. М., 1987.
- Николаева В.В.* Динамика ВКБ как показатель кризиса развития личности в условиях болезни // Психосоматика: телесность и культура: Учеб. пособие для вузов / Под ред. В.В. Николаевой. М., 2009.
- Сафуанов Ф.С.* Психологические механизмы криминальной агрессии: мотивационный аспект // Современная психология мотивации / Под ред. Д.А. Леонтьева. М., 2002.
- Современная психология мотивации / Под ред. Д.А. Леонтьева. М., 2002.*
- Соколова Е.Т.* Мотивация и восприятие в норме и патологии. М., 1976.
- Тхостов А.Ш., Сурнов К.Г.* Культура и патология: зависимости как побочные эффекты социализации // Психологические аспекты зависимостей / Под ред. А.Ш. Тхостова, С.П. Елшанского. М., 2005.
- Хекхаузен Х.* Мотивация и деятельность: В 2 т. / Под ред. Б.М. Величковского. М., 1986.
- Цыганков Б.Д., Овсянников С.А., Кручинская Ю.Н.* О клинических особенностях сексуальных нарушений у женщин, больных алкоголизмом // Вопр. наркологии. 2007. № 1. С. 52—56.
- Шварцер Р., Ерусалем М., Ромек В.* Русская версия шкалы общей самоэффективности Р. Шварцера и М. Ерусалема // Иностр. психология. 1996. № 7. С. 71—77.
- Ялтонский В.М.* Теоретическая модель мотивации к лечению зависимости от психоактивных веществ // Вопр. наркологии. 2009. № 6. С. 68—76.
- Bandura A.* Self-efficacy: The exercise of control. N.Y., 1997.
- Barch D.M.* Emotion, motivation and reward processing in schizophrenia spectrum disorders: What we know and where we need to go // Schizophr. Bull. 2008. Vol. 34. N 5. P. 816—818.

Deci E.L., Ryan R.M. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. N.Y., 1985.

Devaud L.L., Prendergast M.A. Introduction to the special issue of alcohol and alcoholism on sex/gender differences in responses to alcohol // *Alcohol and Alcoholism*. 2009. Vol. 44. P. 533—534.

Horgan J. The psychology of terrorism. L., 2005.

Goldbeck R., Myatt P., Aitchison T. End-of-treatment self-efficacy coping: a predictor of abstinence // *Addiction*. 1997. Vol. 92. N 3. P. 313—324.

McConaughy E.N., Prochaska J.O., Velicer W.F. Stages of change in psychotherapy: Measurement and sample profiles // *Psychotherapy: Theory, Research and Practice*. 1983. Vol. 20. P. 368—375.

Miller W.R., Tonigan J.S. Assessing drinkers' motivations for change: The Stages of Change Readiness and Treatment Eagerness Scale (SOCRATES) // *Psychol. of Addictive Behav.* 1996. Vol. 10. N 2. P. 81—89.

Prochaska J.O., DiClemente C.C. Stages of change in the modification of problem behaviors // *Progress in behavior modification* / Ed. by M. Hersen, R.M. Eisler, W.M. Miller. Sycamore, PL, 1992. P. 184—214.

Sinz R., Rozenzweig M.R. Psychophysiology: Memory, motivation and event-related potentials in mental operations. N.Y., 1983.

Turvey B.E. Criminal motivation // *Criminal profiling: an introduction to behavioral evidence analysis* / Ed by B.E. Turvey. L., 2001.

Поступила в редакцию
10.11.09

МЕТОДИКА

С. А. Корнилов, С. Д. Смирнов, Е. Л. Григоренко

СОВРЕМЕННЫЕ СРЕДСТВА ДИАГНОСТИКИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА: КРОСС-КУЛЬТУРНАЯ АДАПТАЦИЯ ЗАРУБЕЖНЫХ МЕТОДИЧЕСКИХ КОМПЛЕКСОВ

В статье обсуждаются современные проблемы и подходы к разработке методического инструментария в области психологии образования и психологии способностей. Излагаются результаты адаптации двух зарубежных методических комплексов, основанных на теории успешного интеллекта Р. Стернберга и предназначенных для оценки уровня развития различных видов способностей у школьников и студентов. Показана перспективность кросс-культурной адаптации современных зарубежных диагностических комплексов.

Ключевые слова: психология образования, диагностика, интеллект, креативность, одаренность, способности, успешность обучения.

The present paper discusses contemporary problems and approaches to the development of assessments in domains of educational psychology and psychology of abilities. We briefly report the results of the development and the adaptation of two assessment batteries based on R. Sternberg's theory of successful intelligence. The paper shows that a cross-cultural adaptation of contemporary foreign assessments is a productive approach.

Keywords: educational psychology, diagnostics, assessment, intelligence, creativity, giftedness, abilities, academic achievement.

Проблема диагностики уровня развития способностей человека обсуждается в разных областях психологической науки и практики, но наиболее часто к ней обращаются в сферах профессионального консультирования, ассессмента в организациях, управления персоналом, а также в психологии образования. С начала XX в. для прогнозирования успешности деятельности (в частности, учебной и профессиональной) в зарубежной психологии разрабатывались и использовались тесты

Корнилов Сергей Александрович — аспирант, психолог кафедры психологии образования и педагогики ф-та психологии МГУ. *E-mail:* sa.kornilov@gmail.com

Смирнов Сергей Дмитриевич — докт. психол. наук, профессор, зав. кафедрой психологии образования и педагогики ф-та психологии МГУ. *E-mail:* sedmismi@mtu-net.ru

Григоренко Елена Леонидовна — канд. психол. наук, доцент кафедры психологии образования и педагогики ф-та психологии МГУ. *E-mail:* elenalgrigorenko@gmail.com

интеллекта. Стоит отметить, что эти инструменты имели первоначально «опытный» характер, и обоснование их эффективности шло параллельно с разработкой методических средств и схем анализа получаемых результатов. В отечественной психологии образования разработка диагностических средств развивалась по иной модели — с первоначальным подчеркиванием роли теории в обосновании выбора формы и содержания диагностического материала. Несмотря на это, в силу ряда неоднократно обсуждавшихся причин (см., напр.: Тесты..., 2004; Kornilova, Kornilov, 2009) разработка методических средств оценки интеллектуального потенциала была фактически приостановлена и не развивалась вплоть до 90-х гг. XX в.

Сегодня отечественная психология образования значительно уступает зарубежной по методическому обеспечению исследований, испытывая явный недостаток как самих диагностических инструментов (Тесты..., 2004), так и квалифицированных их разработчиков (Российская психодиагностика..., 2008). К позитивным предпосылкам преодоления такого «методического кризиса» мы относим прежде всего богатство отечественных теоретических разработок в данной области психологии (например, деятельностный подход к диагностике интеллекта, разработанный Н.Ф. Талызиной и Ю.А. Карповым), а также возрождающийся интерес ученых, разработчиков и практиков к проблемам психодиагностики вообще и в частности к диагностике интеллектуального потенциала (там же). По нашему мнению, одним из путей изменения существующего положения является учет опыта зарубежных коллег, предполагающий критическую кросс-культурную адаптацию современных диагностических инструментов (Kornilova, Kornilov, 2009).

В настоящей статье излагаются результаты адаптации двух зарубежных методических комплексов, основанных на теории успешного интеллекта Р. Стернберга. Один из них (*ROADS*) разработан в *PACE*-центре Йельского университета (США) и является качественным инструментом диагностики уровня развития аналитических, творческих и практических способностей студентов; второй («Аврора»), предназначенный для комплексной диагностики детской одаренности, разрабатывается в Центре изучения ребенка того же университета в условиях широкого международного сотрудничества.

1. Методический комплекс *ROADS*: комплексная диагностика уровня развития аналитических, творческих и практических способностей студентов

1.1. Диагностика уровня развития способностей студентов мало разработана в отечественной психологии. Проведенный нами анализ существующих инструментов выявил недостаток методик, направленных на диагностику уровня развития способностей, отсутствие пересмотров содержания и недавних норм для большинства существующих тестов, их

фундаментальную ограниченность в области диагностируемых способностей и неудовлетворительные психометрические свойства¹.

Между тем обращение психологов и специалистов в области образования к вопросам обучения в высшей школе, характеризующегося сложным переструктурированием интеллектуальной сферы студента, без сомнения, ставит проблему диагностики индивидуальных различий в областях, максимально тесно связанных с учебной деятельностью, приобретением знаний и становлением профессиональных схем мышления. Психологические и социальные причины остроты этой проблемы включают как собственно теоретический переход современной отечественной психологии высшей школы «от деятельности к личности» (Смирнов, 2007), так и разработку инновационных программ высшего образования и внедрение новых средств педагогического контроля (Звонников, Чельшкова, 2007). Следующие шаги на пути развития этой системы теоретического знания и его прикладных аспектов представляются невозможными без глубокого анализа индивидуальных особенностей студентов и прежде всего их познавательной сферы (в частности, нереализуемыми становятся исследования эффективности инновационных образовательных программ, предполагающие учет индивидуальных различий учащихся в познавательной сфере).

1.2. Выбранный нами для адаптации диагностический комплекс *ROADS (Rapid Online Assessment Deployment System)*, или СБОО (Система быстрой онлайн-оценки), основан на теории успешного интеллекта Р. Стернберга (Sternberg, 1999). Автор определяет интеллект как способность к достижению успеха в соответствии с личными стандартами человека в рамках его социокультурной среды. Достижение успеха зависит от установления баланса между тремя видами способностей: аналитическими (или академическими), творческими и практическими. Ключевым для теории является указание на недостаточность обращения только к аналитическим заданиям (традиционно используемым в тестах на интеллект), так как учащиеся отличаются друг от друга *профилями* способностей, каждая из которых в отдельности (и все они вместе) значимо коррелирует с успешностью учебной деятельности. Различие между аналитическим, практическим и креативным интеллектом связано с типами задач, с которыми встречается индивид: 1) «классическими» *аналитическими*, имеющими чаще всего одно правильное решение, встречающимися в традиционном школьном обучении; 2) *творческими*, предполагающими столкновение с новизной и неопределенностью; 3) *практическими*, не имеющими однозначно правильного решения, требующими накопления и использования таситного (неявного, плохо вербализуемого) знания при столкновении с проблемами в реальной жизни.

¹ Корнилов С.А., Григоренко Е.Л. Методический комплекс для диагностики академических, творческих и практических способностей // Психологический журнал (в печати).

Теория Р. Стернберга подкрепляется массивом эмпирических доказательств оправданности выделения таких относительно независимых способностей и их связей с успешностью деятельности и является одной из наиболее влиятельных теорий способностей в современной зарубежной психологии образования. Представления о том, что классические тесты интеллекта не охватывают всего спектра способностей, необходимых для успешного обучения, подкрепляются и отдельными исследованиями роли практического интеллекта и креативности в обучении (Chamorro-Premuzic, 2006).

Диагностика практического интеллекта и креативности особенно важна в контексте изучения предикторов успешности обучения студентов в высшей школе в силу так называемого эффекта «интеллектуального потолка» — снижения вариативности показателей академического интеллекта уже поступивших в университет абитуриентов, уровень которого является *достаточным* для успешного выполнения учебной деятельности. Поэтому можно предполагать включение дополнительных (отличных от академического интеллекта) механизмов, обеспечивающих индивидуальные различия в успеваемости студентов. В рамках теории Р. Стернберга такими механизмами являются способность к оригинальному решению новых для человека задач (креативность), а также «повседневных» задач (практический интеллект). Такое понимание структуры интеллектуальной сферы учащегося предполагает разработку комплексных методик измерения всех трех видов способностей для уточнения их вклада в успешность выполнения учебной деятельности в высшей школе.

1.3. Тестовая батарея *ROADS* предназначена для определения показателей флюидного (невербального), кристаллизованного (вербального), практического интеллекта и креативности. Она включает 6 субтестов, 5 из которых выполняются в условиях ограниченного времени (всего 80 минут):

1—2. Субтесты на флюидный (невербальный) интеллект из Шкалы 3 теста CFIT (Cattell, Cattell, 1973). Баллы по субтестам стандартизованы и представлены в классической *IQ*-шкале.

3—4. Субтесты на кристаллизованный (вербальный) интеллект: а) разработанная нами вербальная шкала — аналог вокабулярного теста Милл-Хилл (Raven, Court, Raven, 1992) и б) субтест на определение отношений между словами (Grigorenko, Sternberg, 2001). Для обоих субтестов усредненные стандартизованные баллы также представлены в *IQ*-шкале.

5. Субтест «Креативные рассказы». Испытуемому предлагается за 10 минут придумать и написать максимально творческий рассказ на одну из 5 заданных тем. Три эксперта проводят оценку рассказов по четырем шкалам: Оригинальность, Сложность, Эмоциональность и Соответствие задаче. Для вычисления согласованности экспертов и подсчета итоговых

баллов по креативности в шкале логитов используется многоаспектная модель Раша (Bond, Fox, 2007), реализуемая с помощью программы Facets for Windows Version No. 3.65.0 (Linacre, 2009).

6. Субтест на практический интеллект (Cianciolo et al., 2006) — опросник на выявление таситного знания, состоящий из 10 проблемных ситуаций, связанных со студенческой жизнью. Итоговое значение представляет собой усредненное значение расстояния Махаланобиса, отражающего степень отклонения вектора ответов испытуемого от среднего (экспертного) профиля.

1.4. Апробация русскоязычной версии методики проводилась на выборке в 464 человека (91 мужчина, 373 женщины) в возрасте 16—60 лет (Mean=20.94; SD=4.98), состоящей из студентов дневного, вечернего и отделения для лиц с высшим образованием гуманитарных (психология) и естественно-научных (биоинформационные технологии) специальностей вузов г. Москвы.

Анализ внутренней согласованности субтестов показал, что практически все они отличаются удовлетворительной или высокой внутренней согласованностью (Med $\alpha=0.76$). Разработанные и адаптированные правила оценки творческих заданий позволили получить высоко согласованные экспертные оценки креативности (Mean $\rho=0.89$, $p<0.001$; Mean Cohen's Kappa=0.85). Все четыре показателя способностей значимо положительно коррелировали с успешностью обучения по результатам последних трех сессий (Mean $r=0.22$, $p<0.01$). Таким образом, была продемонстрирована критериальная валидность разработанного диагностического комплекса.

1.5. Для прояснения связей показателей способностей по *ROADS* с успешностью обучения мы в течение нескольких лет собирали данные об успеваемости студентов, принявших участие в исследовании. На основе этих (лонгитюдных) данных была построена *обусловленная иерархическая линейная модель* влияния академических, творческих и практических способностей на успешность обучения и впервые в отечественной психологии образования — на ее динамические аспекты (темпы ее изменения за время обучения в университете). Обусловленная двухуровневая модель строилась в программе HLM v. 6.06 (Raudenbush et al., 2008):

На первом уровне:

Успеваемость = $\pi_0 + \pi_1 \times (\text{темп изменения успеваемости за сессии 1—3}) + \pi_2 \times (\text{темп изменения успеваемости за сессии 3—5}) + \pi_3 \times (\text{темп изменения успеваемости за сессии 5—8}) + \pi_4 \times (\text{темп изменения успеваемости за сессии 8—9}) + e$.

На втором уровне:

$\pi_0 = \beta_{00} + \beta_{01} \times (\text{Возраст}) + \beta_{02} \times (\text{Вербальный ИНТ}) + \gamma_0$;
 $\pi_1 = \beta_{10} + \beta_{11} \times (\text{Возраст}) + \beta_{12} \times (\text{Практический ИНТ}) + \beta_{13} \times (\text{Креативность}) + \gamma_1$;

$$\begin{aligned}\pi_2 &= \beta_{20} + \gamma_2; \\ \pi_3 &= \beta_{30} + \beta_{31} \times (\text{Возраст}) + \beta_{32} \times (\text{Пол}) + \beta_{33} \times (\text{Креативность}) + \gamma_3; \\ \pi_4 &= \beta_{40} + \gamma_4;\end{aligned}$$

где π_0 — первоначальная успешность обучения, π_{1-4} — темпы изменения успешности обучения, β — регрессионные коэффициенты, γ — случайные эффекты, ϵ — ошибка.

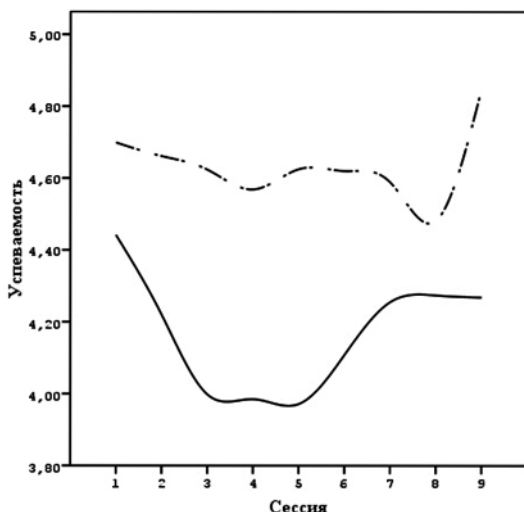
Результаты моделирования (табл. 1 и рисунок) свидетельствуют о том, что академический интеллект значимо предсказывает, с какой успеваемостью студенты начинают обучение в системе высшего образования. На рис. видно, что все студенты начинают обучение в вузе с достаточно высокой успеваемостью, однако в дальнейшем (с 1-й по 3-ю сессию) она снижается (по-видимому, под воздействием таких факторов, как увеличивающаяся учебная нагрузка, проникновение в области фундаментального и специального знания, наличие неоднозначных точек зрения на изучаемую реальность и т.д.). Это снижение значимо меньше в группе студентов, обладающих высокой креативностью и высоким уровнем развития практического интеллекта. С 3-й по 5-ю сессию успеваемость студентов не изменяется, а в период с 5-й по 8-ю — возрастает. Такому росту значимо препятствует высокий уро-

Таблица 1

Обусловленная модель изменения общей успешности обучения студентов за 9 сессий

| Фиксированный эффект | Коэффициент | Станд. ошибка | t-коэффициент |
|--|-------------|---------------|---------------|
| Модель для начального статуса, π_0 | | | |
| Константа, β_0^{**} | 4.633 | .022 | 213.797 |
| Возраст, β_1^{**} | -.011 | .004 | -2.584 |
| Вербальный ИНТ, β_2^{**} | .012 | .001 | -8.532 |
| Модель для темпа роста за 1-й период (сессии 1–3), π_1 | | | |
| Константа, β_{10}^{**} | -.139 | .014 | -1.222 |
| Возраст, β_{11}^{**} | .014 | .002 | 5.594 |
| Практический ИНТ, β_{12}^* | -.006 | .003 | -2.341 |
| Креативность, β_{13}^{**} | .032 | .007 | 4.329 |
| Модель для темпа роста за 2-й период (сессии 3–5), π_2 | | | |
| Константа, β_{20} | .019 | .014 | 1.320 |
| Модель для темпа роста за 3-й период (сессии 5–8), π_3 | | | |
| Константа, β_{30}^{**} | .094 | .013 | 7.193 |
| Возраст, β_{31}^* | -.006 | .003 | -2.028 |
| Пол, β_{32}^{**} | -.100 | .024 | -4.208 |
| Креативность, β_{33}^{**} | -.023 | .007 | -3.161 |
| Модель для темпа роста за 4-й период (сессии 8–9), π_4 | | | |
| Константа, β_{40} | -.002 | .038 | -.062 |

Примечание. * — $p < 0.05$, ** — $p < 0.01$.



Динамика успеваемости от 1-й до 9-й сессии в двух группах студентов.

Условные обозначения: штриховая линия — группа с высоким уровнем аналитических, творческих и практических способностей, сплошная — группа с низким уровнем аналитических, творческих и практических способностей (разбиение по 33 и 66 процентилям)

вень креативности. Конец обучения в университете (8-я и 9-я сессии) характеризуется константной успешностью. Приведем возможное объяснение полученного паттерна результатов.

Практический интеллект отвечает за успешность решения «жизненных» задач, так как в основе его функционирования лежит накопление неявного знания о способах решения проблем в таких областях, как взаимодействие с однокурсниками, выбор специализации, общение с преподавателями, регуляция собственной учебной деятельности (Sternberg, 1999). В зарубежных исследованиях высокий уровень развития практического интеллекта студентов прямо связывается с высокой успеваемостью, но у российских студентов такое влияние обнаружилось лишь при изучении ее динамических аспектов: практический интеллект препятствует снижению успеваемости студентов на начальных этапах обучения, вероятно, компенсируя эффекты увеличивающейся нагрузки за счет реализации адаптивных стратегий решения «повседневных» задач в студенческой жизни (поиск поддержки и информации у сверстников, взаимодействие с преподавателями, выбор специализации и т.д.).

Высокий уровень креативности также способствует менее выраженному снижению успеваемости на 1-м и 2-м курсах. Креативность влияет как на повышение эффективности решения задач (через обеспечение дополнительной гибкости мыслительных процессов), так и на рост показателей общей адаптации, успешности самовыражения

и психологического здоровья (Runco, 2004). В системе высшего образования используются отличные от школьных формы обучения и контроля, предполагающие высокий уровень творческой активности. Так, было показано, что на старших курсах вуза влияние креативности на успешность обучения может возрасти, особенно когда успешность оценивается по качеству продуктов творчества (Chamorro-Premuzic, 2006). Тот факт, что на следующих этапах креативность уже значительно препятствует повышению успеваемости, связан с обнаруженной отрицательной корреляцией между темпом роста за период с 5-й по 8-ю сессию и успеваемостью за 1-ю сессию. Этот начальный уровень успеваемости значительно предсказывается академическим интеллектом, на нашей выборке положительно коррелирующим ($r=0.14$, $p<0.01$) с креативностью. Таким образом, отсутствие роста успеваемости у высококреативных студентов с 5-й по 8-ю сессию связано с обусловлено большей, чем у менее креативных коллег, реализованностью их потенциала и более высоким уровнем успеваемости к 5-й сессии.

Таким образом, адаптированная нами диагностическая батарея *ROADS* обладает критериальной валидностью и позволяет выявить селективный вклад разных видов способностей (академических, творческих и практических) в *динамические* аспекты успешности обучения.

2. Проект «Аврора»: комплексная диагностика детской одаренности

2.1. Вторым временным срезом, требующим особого внимания со стороны психологов и специалистов в области образования, являются ранние и средние периоды школьного обучения, характеризующиеся выраженными изменениями в познавательной сфере учащихся (в частности, в ответ на педагогические воздействия) и потому считающиеся перспективными для диагностики и развития детской одаренности². В отечественной психологии одаренность операционализируется в виде (1) высокого уровня развития общих способностей или (2) высокой академической успешности учащихся (Психология..., 2000). Наиболее распространенным способом диагностики в этом случае является применение предметно-специфических заданий в рамках педагогического контроля или олимпиад, а также тестов на общий интеллект. В диагностике способностей школьников психодиагносты сталкиваются с теми же проблемами, что и при работе со студенческими выборками, в частности с устаревшими версиями тестов и норм, а также, что наиболее важно, устаревшими теоретическими основаниями (например, с теорией общего интеллекта, берущей начало от работ Ч. Спирмена), на которых построены диагностические методики.

² Sternberg R.J. Assessment of gifted students for identification purposes: New techniques for a new millennium // Learning and Individual Differences (in press).

Разумный подход к решению этих проблем на основе учета опыта зарубежных коллег был реализован в адаптации диагностического комплекса «Аврора» (Tan et al., 2009), представляющего собой много-профильный модуль диагностики одаренности, основанный на теории успешного интеллекта Р. Стернберга³.

2.2. В настоящей статье мы кратко представим результаты первичного анализа психометрических свойств русскоязычной версии группового тестового модуля «Аврора-а» (от англ. *augmented* — расширенный).

Батарея состоит из 17 субтестов (табл. 2), направленных на изменение аналитических, творческих и практических способностей в вербальной, визуальной и числовой сферах. Шесть аналитических субтестов включают задания, требующие нахождения сходства, анализа структур, актуализации словарного запаса. Пять творческих субтестов оценивают способности к совладанию с новизной и генерации оригинальных идей. Шесть субтестов на практические способности включают задания с элементами неявного знания для оценки навыков решения житейских проблем.

Отличительные черты этой тестовой батареи: 1) максимальный охват способностей ребенка в различных сферах, достигаемый за счет привязки структуры теста к теории, позволяющей получить оценки способностей по виду стимульного материала (вербальный, визуальный и числовой) и типу способностей (аналитические, творческие и практические), 2) гибкий подход к диагностике одаренности, 3) стремление к элиминации эффектов «потолка» за счет включения заданий и субтестов разной сложности и разного типа — от традиционных рецептивных с множественным выбором до открытых.

В исследовании приняли участие 76 учеников 4-х и 6-х классов лицея № 1535 и школы № 292 г. Москвы, из них 33 девочки и 43 мальчика в возрасте 9—14 лет ($Mean=12.03$, $SD=1.49$).

Было проведено 4 групповых тестовых сессии для каждого класса. Тестовые буклеты содержали задания, приведенные в табл. 2. Варьировался порядок предъявления буклетов группам учащихся, а также порядок субтестов внутри буклетов.

Анализ проводился в рамках IRT-подхода, описывающего вероятность правильного ответа учащегося на тестовое задание как функцию его способности и сложности задания (Bond, Fox, 2007). Для открытых заданий два эксперта оценивали способность по двум шкалам: точность (правильность решения) от 0 до 2 и способность от 0 до 4 при перекрытии в оценках до ~50%.

³ Данный комплекс разрабатывается в Центре изучения ребенка Йельского университета (США) с 2004 г., а его русская адаптация проводится сотрудниками кафедры психологии образования и педагогики факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова с 2007 г. Список стран, осуществляющих международное сотрудничество по проекту «Аврора», включает также Великобританию, Испанию, Саудовскую Аравию, Израиль, Грецию, Словакию, Португалию и Голландию.

Субтесты комплекса «Аврора-а», сгруппированные по типу стимульного материала и типу способностей

| Стимульный материал | Способности | | |
|---------------------|---|---|---|
| | аналитические | творческие | практические |
| Визуальный | <p><i>Фигуры:</i> необходимо найти недостающую часть фигуры (10 заданий) (МВ)</p> <p><i>Плавающие лодки:</i> необходимо найти схожую с образом структуру связей (10 заданий) (МС)</p> | <p><i>Книжные обложки:</i> необходимо проинтерпретировать абстрактное изображение и придумать историю (5 заданий) (ОЗ)</p> <p><i>Способы использования предметов:</i> надо придумать три возможных способа использования различных предметов (5 заданий) (ОЗ)</p> | <p><i>Разрезание бумаги:</i> необходимо найти соответствующий сложенному образцу «развернутый» ответ (10 заданий) (МВ)</p> <p><i>Игрушечные тени:</i> необходимо найти тень, которую отбрасывает игрушка в определенном положении (8 заданий) (МВ)</p> |
| Вербальный | <p><i>Слова, которые звучат одинаково (омофоны):</i> необходимо закончить предложение, используя омофоны (20 заданий) (КО)</p> <p><i>Метафоры:</i> необходимо описать сходство между несвязанными объектами (ОЗ)</p> | <p><i>Разговоры:</i> необходимо придумать диалог между неживыми объектами (10 заданий) (ОЗ)</p> <p><i>Интересные выражения:</i> необходимо опознать предложение, могущее идти следующим за содержащим фразеологизмы (12 заданий) (МВ)</p> | <p><i>Заголовки:</i> необходимо найти забавное альтернативное значение реального газетного заголовка (11 заданий) (КО)</p> <p><i>Решения:</i> надо составить список «за» и «против» принятия решения из имеющихся альтернатив (3 задачи, 13 заданий) (КО)</p> |
| Числовой | <p><i>Числовые карточки:</i> надо найти цифру, которая соответствует букве в уравнении (5 задач, 11 заданий) (КО)</p> <p><i>Текстовые задачи:</i> необходимо предложить решение задачи с двумя и более неизвестными (5 задач, 8 заданий) (КО)</p> | <p><i>Говорящие числа:</i> необходимо разъяснить ситуацию общения между числами (7 заданий) (ОЗ)</p> | <p><i>Карты:</i> необходимо найти наилучший маршрут между домами друзей и пунктом назначения (10 заданий) (КО)</p> <p><i>Деньги:</i> необходимо разделить сложные счета между друзьями (5 задач, 17 заданий) (КО)</p> |

Примечание: МВ — задания с множественным выбором, ОЗ — открытые задания, КО — открытые задания с краткими ответами.

Дополнительно для каждого учащегося были получены его текущие оценки по русскому языку, литературе и математике.

Результаты. Внутренняя согласованность субтестов оценивалась с помощью коэффициента альфа Кронбаха: была выявлена высокая или удовлетворительная внутренняя согласованность для всех субтестов ($0.41 < \alpha < 0.94$, Med $\alpha = 0.78$), за исключением субтеста Фигуры ($\alpha = 0.41$). Получены высокие индексы надежности оценок способностей (Med IRT-r = 0.78) и трудности заданий (Med IRT-i = 0.91) в рамках IRT-анализа.

Процент наблюдаемого абсолютного согласия для всех 5 субтестов с открытыми заданиями превысил ожидаемое согласие в рамках IRT-модели (57.34%), что говорит об относительно согласованном применении экспертами правил оценки открытых заданий. В совокупности с высоким средним индексом сепарации ($Med S=1.88$) полученные результаты позволяют говорить о высокой надежности субтестов и их высокой разрешающей способности при диагностике уровня развития аналитических, творческих и практических способностей.

Анализ критериальной валидности полученных показателей способностей при статистическом контроле эффектов пола и возраста выявил, что все три вида диагностируемых способностей положительно и значимо связаны с успешностью обучения ($Mean r=0.24, 0.22, 0.24, p<0.05$ для аналитических, творческих и практических способностей соответственно).

Таким образом, русскоязычная адаптация тестовой батареи «Аврора-а» отличается хорошими психометрическими свойствами и критериальной валидностью в отношении показателей успешности обучения школьников. Дальнейшая работа над методическим комплексом направлена на стабилизацию параметров заданий в рамках IRT-моделей в целях отбора и корректировки заданий перед последующей стандартизацией инструмента, а также его валидизацией (см. также: Tan et al., 2009 для информации о первом пилотаже и корректировке заданий).

Заключение. Настоящая статья демонстрирует результаты кросс-культурной русскоязычной адаптации двух многопрофильных диагностических комплексов, направленных на оценку уровня развития аналитических, творческих и практических способностей студентов и школьников. Обе методики (*ROADS* и «Аврора-а») отличаются удовлетворительными психометрическими свойствами и значимой критериальной валидностью в отношении успешности обучения.

Результаты двух исследований говорят как о продуктивности адаптации комплексных методик диагностики способностей, использующихся в зарубежной психологии образования, так и о необходимости учета диагностируемых с их помощью способностей, традиционно остающихся «за бортом» при исследовании факторов индивидуальных различий в успешности обучения в вузе.

Перспективность реализованного и описанного нами подхода заключается как в самом факте учета современной теории способностей (теории успешного интеллекта Р. Стернберга) при разработке методик, так и в следствиях такого учета: в данном случае показана продуктивность и эффективность новых диагностических комплексов при использовании их на выборках школьников и студентов, преодолевающая доминирующий в отечественной психодиагностической практике в области образования g-центристский (т.е. основанный преимущественно на теории единого фактора интеллекта) подход. Ограниченность этого под-

хода (и использования только соответствующих и в большинстве случаев морально устаревших тестов способностей) также продемонстрирована на примере выявления связи различных видов способностей с динамическими характеристиками успешности обучения в лонгитуде.

Авторы надеются, что уже готовая и апробированная тестовая батарея *ROADS* и еще только разрабатываемый комплекс «Аврора-а» покажут свою эффективность в дальнейших исследованиях, являясь во многих аспектах инновационными продуктами сотрудничества российских и зарубежных специалистов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Звонников В.И., Чельшкова М.Б. Современные средства оценивания результатов обучения. М., 2007.

Психология одаренности: от теории к практике / Под ред. Д.В. Ушакова. М., 2000.

Российская психодиагностика в канун перемен. Интервью-прогноз // Психология. Журнал ВШЭ. 2008. Т. 5. № 4. С. 44—85.

Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: От деятельности к личности. М., 2007.

Тесты интеллекта — за и против // Психология. Журн. ВШЭ. 2004. Т. 1. № 2.

Bond T.G., Fox C. Applying the Rasch model: Fundamental measurement in the human sciences. 2nd ed. Mahwah, NJ, 2007.

Cattell R.B., Cattell H.E.P. Measuring intelligence with the culture fair tests. Champaign, IL, 1973.

Chamorro-Premuzic T. Creativity versus Conscientiousness: Which is a better predictor of academic performance? // Applied Cognitive Psychology. 2006. Vol. 20. P. 521—531.

Cianciolo A.T., Grigorenko E.L., Jarvin L. et al. Practical intelligence and tacit knowledge: Advancements in the measurement of developing expertise // Learning and Individual Differences. 2006. Vol. 16. P. 235—253.

Grigorenko E.L., Sternberg R.J. Analytical, creative, and practical intelligence as predictors of self-reported adaptive functioning: a case study in Russia // Intelligence. 2001. Vol. 29. P. 57—73.

Kornilova T.V., Kornilov S.A. The use of foreign psychodiagnostic inventories in differing methodological contexts // Multicultural psychoeducational assessment / Ed. by E.L. Grigorenko. N.Y., 2009. P. 351—374.

Linacre J.M. Facets Rasch measurement computer program (version 3.65.0). Chicago, IL, 2009.

Raudenbush S.W., Bryk A.S., Congdon R.T. HLM 6: Hierarchical linear and nonlinear modeling. Chicago, IL, 2008.

Raven J.C., Court J.H., Raven J. Manual for Raven's Progressive Matrices and Mill Hill Vocabulary Scales. Oxford, UK, 1992.

Runco M.A. Creativity // Ann. Rev. of Psychol. 2004. Vol. 55. P. 657—687.

Sternberg R.J. The theory of successful intelligence // Rev. of General Psychol. 1999. Vol. 3. N 4. P. 292—316.

Tan M., Aljughaiman A., Elliott J.G. et al. Considering language, culture and cognitive abilities: The international translation and adaptation of the Aurora Assessment Battery // Multicultural psychoeducational assessment / Ed. by E.L. Grigorenko. N.Y., 2009. P. 443—468.

Поступила в редакцию
24.09.09

Н. А. Рождественская, А. В. Сорин

ДИАГНОСТИКА СПОСОБОВ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ПОЗНАНИЯ ПОДРОСТКОВ: АПРОБАЦИЯ МЕТОДИКИ

В статье представлена разработанная авторами методика диагностики способов межличностного познания подростков. Описан опыт ее апробации на выборке учеников 8-го класса средней школы. Проведено сопоставление уровня владения респондентами способами межличностного познания с их успеваемостью, а также данными тестов на интеллект, уровень тревожности и социометрический выбор. Показано, что предлагаемая методика обладает дифференцирующей способностью и может быть использована в дальнейших исследованиях личностного развития подростков.

Ключевые слова: способы межличностного познания, диагностическая методика, подростки.

The authors represent a diagnostic method, testing ways of interpersonal cognition. They describe an attempt to study the ways of interpersonal perception at adolescents of 14—15 years old. Respondents' ways of interpersonal cognition were correlated with their school advancement and data of tests on intellect, anxiety and sociometry choice. It was shown that the method, described at this article, has a differentiating strength and it can be used for studying personality development in further researches.

Key words: ways of interpersonal perception, a diagnostic method, adolescents.

Проблема. Межличностное познание (МП), чаще всего понимаемое как процесс, в ходе которого один субъект оценивает психические свойства другого, исследуется в рамках различных прикладных областей психологического знания и в том числе в педагогической психологии. Этот многоплановый процесс включает когнитивные, эмоциональные и мотивационные компоненты, которые выступают как «неотъемлемая содержательная характеристика любого социально-перцептивного процесса» (Андреева, 2000, с. 46). Вместе с тем из-за большой сложности проблемы соотношения эмоционального и когнитивного компонентов (на что также указывает Г.М. Андреева) они чаще всего исследуются изолированно друг от друга.

Рождественская Наталия Андреевна — докт. психол. наук, профессор кафедры психологии образования и педагогики факультета психологии МГУ. *E-mail:* nataliuro@yandex.ru

Сорин Антон Валентинович — аспирант кафедры психологии образования и педагогики факультета психологии МГУ. *E-mail:* sorintowa@list.ru

Наша работа не является исключением. Она посвящена анализу когнитивного компонента МП, и в ней изучаются способы оценки людьми друг друга, которые мы называем способами МП.

Пионерами в области изучения МП могут быть названы представители социальной и общей психологии: Г.М. Андреева, А.А. Бодалев, Э. Джоунс, К. Дэвис, Г.Г. Келли, Д. Келли, У. Липпман, Ч. Осгуд, Дж. Сесси, П. Танненбаум, Ф. Хайдер, П.В. Шихирев. Вслед за ними специалисты в области педагогической психологии подвергли теоретическому и эмпирическому исследованию процессы формирования и генеза МП, а также причины ошибок в понимании людьми друг друга, а именно эффект стереотипизации, структурные особенности имплицитных теорий личности, ошибки атрибуции, определенные свойства личности субъектов и объектов познания, различные воздействия окружающей среды (см., напр.: Далгатов, 2006; Куницына, 1968; Реан, Коломинский, 1999; Рождественская, 1988; Снегирева, 1985; Творогова, 2001; Фельдштейн, 1989). Как правило, в психолого-педагогических исследованиях объектом изучения выступают учителя, родители, дети, подростки и юноши в процессах обучения, воспитания и межличностного общения.

Большинство авторов отмечают, что становление и интенсивное развитие познания человека человеком приходится на подростковый возраст (см., напр.: Березина, 2003; Кайгородов, 1999). Вероятно, это обусловлено общими изменениями познавательной сферы у подростков. А.М. Прихожан подчеркивает: «Развитие познавательных процессов в подростковом возрасте характеризуется становлением сложных форм аналитико-синтетической деятельности, переходом к абстрактному теоретическому мышлению, развитием гипотетико-дедуктивных форм рассуждения, возможностью строить умозаключения» (Прихожан, 2006, с. 390).

Установлено, что именно в этом возрасте когнитивные и аффективные процессы начинают дифференцироваться (Махова, 2000), а МП становится фактором, во многом обеспечивающим успешность интимно-личностного общения (Крайг, 2003; Малкина-Пых, 2004; Обухова, 1996; Рождественская, 2004), являющегося ведущей деятельностью подростков (Эльконин, 1989).

Повышение точности и адекватности МП связывают в основном с развитием социального интеллекта и усилением рефлексивных процессов. К числу факторов, способствующих развитию МП, относят, как правило, осмысление всех влияющих на этот процесс «помех» и получение обратной связи от объекта познания (Алтунина, 1999). Вместе с тем весьма перспективной задачей в контексте комплексной психологической практической работы с подростками представляется создание системы методов диагностики, формирования и совершенствования способов МП.

Опираясь на исследования ошибок в МП, а также на требования к организации процесса познания, разработанные в логике науки,

Н.А. Рождественская (2004) сформулировала принципы МП, применение которых дает возможность организовать мыслительную деятельность, направленную на познание другого человека. Она же предложила основанный на этих принципах метод совершенствования способов познания человека, а также разработала схему структурированного интервью, направленного на оценку уровня развития у респондентов способов МП.

В настоящее время в русле данного направления изучены способы познания детей учителями (Грачикова, 2002) и родителями (Разумова, 2004); исследованы условия формирования способов МП у будущих педагогов (Мельникова, 2007); установлены зоны ближайшего развития способов МП сверстников у подростков (Березина, 2003); проанализированы особенности различных подходов к формированию МП, самовосприятия и общения у подростков (Мальшева, 2003; Мужичкова, 2008; Писарева, 2006; Рождественская, 2004; Серебрякова, 2004). Выявлена статистически значимая корреляционная связь между степенью овладения способами МП и статусами достигнутой или предreshенной личностной идентичности, а также когнитивной сложностью имплицитных теорий самоописания (количеством независимых характеристик, используемых респондентом при оценке и описании себя — см.: Сорин, 2007).

Дальнейшее продвижение в разработке данной проблематики мы связываем с созданием стандартизированных (отвечающих требованиям валидности и надежности) средств диагностики способов МП у подростков и юношей. На основе данных, полученных в предыдущих исследованиях, мы предприняли попытку разработать методику, пригодную как для индивидуального, так и для фронтального обследования подростков, а также юношей и взрослых респондентов. В рамках данной статьи мы ограничимся лишь рассмотрением опыта применения этой методики на выборке подростков.

Методика «Диагностика способов межличностного познания у подростков»

Методика состоит из 6 заданий, выполнение каждого из которых требует применения одного из способов МП. Ниже представлено описание этих заданий и системы их оценки, приведены примеры.

Задание 1 — *диагностика меры адекватности и существенности используемых респондентом критериев оценки основных сторон личности другого* — его мировоззрения, интеллекта, воли, эмоций, стиля общения и способностей (по: Писаренко, Рождественская, 1998). Респонденту предлагается ответить на 6 вопросов, направленных на выявление критериев, используемых им для оценки этих личностных особенностей. Выполнение задания оценивается по 5-балльной шкале в зависимости

Задание 1: примеры ответов

| Вопрос | Ответ на 1 балл (адекватный критерий) | Ответ на 0 баллов (неадекватный критерий) |
|---|--|---|
| Какие показатели говорят, на ваш взгляд, о сильной или слабой воле человека? Какого человека можно назвать волевым? | Если человек способен отложить что-то приятное для себя и сделать нужное дело, которое ему неприятно | Если человек делает то, что он хочет, не советуясь ни с кем |
| По каким признакам, каким образом вы судите об уме человека? Какого человека можно считать умным? | Если человек способен рассуждать и редко совершает глупые ошибки | По его глазам |

от количества сфер личности, при описании которых респондент применяет адекватные критерии, содержательно близкие к используемым в академической психологии. Респондент получает 5 баллов за пять или шесть (что встречается крайне редко) правильных ответов, 4 балла — за четыре и т.д. 0 баллов присваивается за неправильный ответ. Примеры в табл. 1.

Задание 2 — диагностика способности использовать вероятностные суждения о личностных особенностях и поведении человека. Респонденту предлагается 5 адаптированных отрывков из художественных произведений со следующей инструкцией: «Прочитайте, пожалуйста, внимательно приведенные ниже описания пяти жизненных ситуаций. Под каждым напишите, что бы вы подумали о возможных причинах поведения героев». Ответ респондента оценивался по 5-балльной шкале в зависимости от того, в скольких ситуациях он указал более чем одну причину поведения героя. Примеры в табл. 2.

Задание 3 — диагностика способности оценивать воздействие на человека таких внутренних и внешних факторов, как его личностные свойства, эмоциональные состояния, особенности здоровья, а также окружающие люди, обстоятельства и условия жизни. Используются 4 картинки из теста Розенцвейга. Респонденту предлагается внимательно рассмотреть каждую из них и попытаться объяснить, почему один герой определенным образом ведет себя по отношению к другому. Критерием оценки этого задания служит использование вероятностных суждений, содержащих несколько гипотез о причинах поведения оцениваемого человека, причем гипотезы должны относиться к трем разным категориям причинности (особенностям человека, чей поступок оценивается; особенностям человека, с которым герой взаимодействует; внешним обстоятельствам). Пример: на картинке изображены мужчина и женщина. Первый только что разбил вазу, на что женщина

Задание 2: примеры ответов

| Отрывок | Ответы респондента 1 | Ответы респондента 2 |
|--|---|---|
| <p>«Машина подъехала к домику, в котором жила миссис Смит. Входная дверь в него была открыта, и на фоне освещенной прихожей вырисовывалась фигура ее мужа — полковника. «Где тебя черти носят?» — заорал он на жену. Она нервно ответила: «Мистер Рэн был настолько любезен, что отвез меня домой». Полковник посмотрел на Рэна и прокричал: «Рэн? Вы и есть тот напыщенный индюк, который написал всю эту высокопарную дребедень в энциклопедии?» Рэн сухо подтвердил свое авторство и отвернулся.</p> <p><i>Укажите возможные причины грубого поведения полковника</i></p> | <p>Полковник может ревновать свою жену, или просто у него был тяжелый день</p> | <p>Полковник ревнует свою жену</p> |
| <p>Утром по дороге на работу я встретил свою соседку Мэри. Мы разговорились. Во время разговора она заметила, что я смотрю на мисс Браун, которая стояла вдалеке возле витрины магазина. Не меняя интонации, Мэри заметила: «Это — мисс Браун, новая хозяйка магазина. Поверьте, она гораздо страшнее, чем кажется издали. Не нравится она мне».</p> <p><i>Укажите возможные причины поведения Мэри</i></p> | <p>Мэри испытывает к мисс Браун неприязнь, или с ней поссорилась, или она сердится на автора за то, что тот ее не слушает</p> | <p>Мэри не хочет, чтобы автор обратил на мисс Браун внимание</p> |
| <p>Когда мистер Ригго вошел, я сразу спросил его, не ему ли принадлежат пальто и шляпа, которые я нашёл в этой комнате. Он сказал, что пальто и шляпа его. Я сразу понял, что вчера это он, оставив вещи, выскочил в окно комнаты, когда я пришел. Я спросил его, зачем он это сделал, и он ответил, что я ему не нравлюсь и он не хотел со мной встречаться.</p> <p><i>Укажите возможные причины поведения мистера Ригго</i></p> | <p>Мистер Ригго испытывал к собеседнику неприязнь</p> | <p>Не знаю, что с ним могло случиться</p> |
| <p>Билли пошел к себе в спальню, хотя ему надо было бы занимать гостей внизу. Он лег на кровать и включил телевизор. Несмотря на замешательство и возмущение гостей, Билли так и не вышел к ним до конца вечера.</p> <p><i>Укажите возможные причины поведения Билли</i></p> | <p>У Билли болит голова, а может, все ему надоело, возможно, гости пришли незвано, а может, у него тяжелый день на работе</p> | <p>Гости просто неприятны Билли</p> |
| <p>Форд несколько часов подряд пытался убедить всех собравшихся, что Джон страдает психическим расстройством. Над Джоном провели несколько экспериментов, но диагноз Форда не подтвердился, и никто с ним не соглашался.</p> <p><i>Укажите возможные причины поведения Форда</i></p> | <p>Джон сделал на глазах Форда что-то невероятное, а может, он просто хочет упечь его в психушку</p> | <p>Форд в чем-то завидует Джону и издевается над ним или они просто дурачатся</p> |
| <p>Оценка ответов</p> | <p>4 балла</p> | <p>1 балл</p> |

реагирует следующей фразой: «Это ужасно! Ты просто отвратителен!»
Примеры в табл. 3.

Таблица 3

Задание 3: примеры ответов

| Вероятностное суждение с гипотезами разного типа | Вероятностное суждение с однотипными гипотезами |
|--|--|
| Это любимая ваза этой девушки, она ей досталась по наследству. Может быть, ей просто надоел этот парень, он неуклюжий и часто что-то ломает. Она просто в дурном настроении из-за погоды | Этот парень разбил вазу случайно, а может быть, и специально, ей назло, или просто хотел закончить с ней отношения |

Задание 4 — диагностика способности к всесторонней оценке личностных свойств сверстника. Респонденту предлагается выбрать из его окружения хорошо знакомого сверстника и постараться описать его так, чтобы можно было представить себе, что это за человек. Критерий оценки этого задания — количество затронутых респондентом в описании сверстника сфер личности (по: Писаренко, Рождественская, 1998).
Примеры в табл. 4.

Таблица 4

Задание 4: примеры ответов

| Описание на 5 баллов | Описание на 2 балла |
|--|--|
| Этот человек очень умный и очень добрый. Он очень собранный, волевой и целеустремленный. Он никогда не волнуется, всегда уверен в себе, уверен, что справится с любой ситуацией. Он хорошо разбирается в политике, много читает. Самое большое увлечение в его жизни — спорт. Он очень общителен, хотя и не болтун | Этот человек очень красивый, все завидуют его красоте. Он не очень умный, неплохо эрудирован. Ему не хватает силы воли, чтобы преодолеть лень. |

Задание 5 — диагностика способности рассматривать личностные свойства сверстника в развитии. Респонденту предлагается прочитать отрывок из воспоминаний современника о юных годах известного писателя, имя которого не сообщается, и предположить, как будет ве-

Таблица 5

Задание 5: примеры ответов

| Ответ на 5 баллов | Ответ на 1 балл |
|--|---|
| Трудно сказать, что будет с этим человеком через 20 лет. Возможно, он исправится, поймет, что жил неправильно и причинял людям боль. Он может даже стать врачом, меценатом. А может быть, все станет только хуже, и он умрет в одиночестве | Он останется верен своим убеждениям, такие люди не меняются |

сти себя этот человек через 20—30 лет. Критерий оценки — вынесение респондентом суждений, допускающих значительные изменения в поведении и личности героя. Примеры в табл. 5.

Задание 6 — диагностика способности проверять свои суждения о сверстнике в типичной для него практической деятельности. Респонденту предлагается история взаимоотношений нескольких старшеклассников, когда у них возникает необходимость определить, действительно ли один из них под воздействием других изменил негативную привычку перекладывать свои рутинные и неприятные дела на других. После ознакомления с историей респондент должен определить, как старшеклассники могут проверить, действительно ли их товарищ изменился к лучшему или нет. Критерий оценки — близость предложения респондента к правилу, требующему проверять суждения о сверстнике в типичной для него практической деятельности. Примеры в табл. 6.

Таблица 6

Задание 6: примеры ответов

| Ответ на 5 баллов | Ответ на 2 балла |
|--|---|
| Многие люди запоминают, что было раньше, и не могут поверить, что человек изменился. Если ребята будут продолжать общаться с этим человек, не будут выгонять его из своей компании, а будут спокойно наблюдать за его поступками, то они смогут разобраться, изменился ли он на самом деле | Они должны организовать для него что-то экстремальное |

Описанная методика прошла апробацию на выборке, состоящей из 50 школьников 14—15 лет. Методика проводилась фронтально. Респонденты выполнили ее в среднем за 40 минут.

Анализ результатов

1. Статистическая обработка данных 50 школьников показала, что среднее значение суммы баллов по методике составляет 17, стандартное отклонение — 5. На наш взгляд, это говорит о том, что методика действительно обладает дифференцирующей способностью и позволяет различить респондентов с разной степенью сформированности способов МП.

2. Наибольший средний балл (3.6) был набран респондентами в задании 1 (использование адекватных критериев оценки личностных свойств другого), а наименьший (1.6) — в задании 3 (анализ влияния на человека внешних и внутренних факторов). На наш взгляд, это, во-первых, говорит о том, что уровень владения респондентами разными способами МП неоднороден, а во-вторых — позволяет обоснованно предположить, что старшие подростки пользуются достаточно адек-

ватными критериями оценки личностной сферы другого, но еще недостаточно способны к анализу совокупности внешних и внутренних факторов, воздействующих на него. Средний уровень развития остальных способов МП, вероятно, говорит о том, что у 8-классников они находятся в стадии становления. Важно отметить, что ни одна корреляция между уровнями владения разными способами МП не является значимой (коэффициент корреляции Спирмена от 0.03 до -0.12). Это, на наш взгляд, свидетельствует о независимости способов МП и об оправданности их раздельной диагностики.

3. У 30 респондентов из общей выборки уровни сформированности способов межличностного познания (УСМП) были сопоставлены со школьной успеваемостью и у 20 из них — также с результатами выполнения методик «Групповой интеллектуальный тест» (Руководство..., 1993), «Методика диагностики уровня тревожности» (Прихожан, 2002), социометрия (Методики..., 1990; Методы..., 1993).

Для установления корреляционной связи между сопоставляемыми показателями мы использовали коэффициент ранговой корреляции Спирмена, поскольку этот критерий в наибольшей степени подходит для объема нашей выборки, а также применим в ситуациях, когда нормальность распределения данных не доказана и используется шкала порядка (нет единиц измерения, можно констатировать только отношения типа «больше—меньше»).

3.1. На выборке в 20 респондентов коэффициент корреляции Спирмена между УСМП и успеваемостью (средними оценками по математике, русскому языку, литературе, физике) составил 0.58 ($r_{кр.}=0.36$, при уровне значимости $p=0.05$). На наш взгляд, это является показателем того, что разработанная нами методика диагностирует именно когнитивный компонент МП.

3.2. «Групповой интеллектуальный тест» (ГИТ) предназначен для оценки умственного развития учащихся и определения причин неуспеваемости. Тест позволяет выявить, насколько учащийся овладел некоторыми необходимыми для успешной учебной деятельности логическими действиями, словами и терминами. ГИТ зарекомендовал себя в практике школы как надежный и валидный тест с хорошими прогностическими возможностями, в частности значимо и устойчиво коррелирующий с успеваемостью (Руководство..., 1993). ГИТ содержит 7 субтестов: исполнение инструкций, арифметические задачи, дополнение предложений, определение сходства и различия понятий, числовые ряды, установление аналогий, символы. В рамках нашей работы использовался обобщенный показатель умственного развития учащихся — итоговое суммарное значение по тесту.

На той же выборке коэффициент корреляции Спирмена между УСМП и суммарным значением по методике ГИТ составил 0.6. Это говорит о достоверности связи как при уровне значимости 0.05 ($r_{кр.}=0.45$), так и при уровне значимости 0.01 ($r_{кр.}=0.57$).

3.3. При анализе результатов социометрии в качестве показателя популярности респондента использовалось количество сверстников, отдавших ему предпочтение после сравнения всех участников выборки по двум качествам: уровень развития интеллекта и эмоциональная привлекательность.

Коэффициенты корреляции между УСМП и показателями популярности респондента в личностной и интеллектуальной сферах составили 0.4. Несмотря на то что это значение не позволяет сделать вывод о достоверности корреляционной связи при данном объеме выборки, оно достаточно велико, чтобы констатировать связь на уровне тенденции (Резник, 2008; Сидоренко, 2002).

3.4. При сопоставлении УСМП с результатами, полученными по методике А.М. Прихожан, были получены следующие коэффициенты корреляции УСМП с разными типами тревожности: школьная — 0.38; самооценочная — 0.04; межличностная — 0.5; магическая — 0.48; общая — 0.42 (при уровне значимости 0.05 $r_{кр.} = 0.45$). Приведенные данные показывают, что существует значимая корреляция между УСМП и межличностной и магической тревожностью, а также связь на уровне тенденций с общей и школьной тревожностью. Наиболее интересна для нас значимая положительная корреляция между УСМП и межличностной тревожностью, поскольку она может свидетельствовать о том, что чем более значимы для респондентов межличностные отношения, тем сильнее развиты у них способы МП. Также интересно, что магическая тревожность, которая отражает не имеющую рационального обоснования веру в различные приметы, положительно связана с развитием логических конструкторов. Это может служить подтверждением того, что значимость и исключительная сложность человеческих взаимоотношений являются источником развития как когнитивного компонента МП, так и иррациональных верований.

Заключение. На наш взгляд, представленную здесь методику диагностики способов межличностного познания можно признать достаточно строгой. Ее апробация продолжается на большей выборке респондентов. Если в результате этой работы эффективность методики подтвердится, то в дальнейшем она будет использована для эмпирической проверки гипотезы о том, что овладение способами межличностного познания является важным фактором личностного развития, влияющим на становление статуса достигнутой идентичности (по: Marcia, 1975) и на когнитивную сложность самовосприятия подростков.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Алтунина И.Р. Развитие коммуникативной компетентности у старшеклассников и взрослых людей (с помощью видеотренинга): Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1999.

Андреева Г.М. Психология социального познания. М., 2000.

Березина А.В. Особенности формирования межличностного восприятия как условие совершенствования общения у подростков: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2003.

Грачкова Е.В. Когнитивный компонент межличностного восприятия как профессионально важное качество учителя: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2002.

Далгатов М.М. Каузальная атрибуция и деятельность: феноменология, исследования, изменения. М., 2006.

Кайгородов Б.В. Психологические основы развития самопонимания в юношеском возрасте. М., 1999.

Крайг Г. Психология развития. СПб., 2003.

Куницына В.Н. Восприятие подростком другого человека и самого себя. Л., 1968.

Малкина-Пых И.Г. Возрастные кризисы: Справочник практического психолога. М., 2004.

Мальшева С.В. Образ «Я» и представление о сверстнике у подростков, переживающих одиночество: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2003.

Махова Т.В. Особенности процессов рефлексии в подростковом возрасте // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 2000. № 2. С. 79—83.

Мельникова И.В. Условия формирования научно обоснованных способов оценки личностных свойств детей у будущих педагогов: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2007.

Методики социально-психологической диагностики личности и группы / Отв. ред. А.А. Журавлев. М., 1990.

Методы психологической диагностики. Вып.1 / Под ред. В.Н. Дружинина. М., 1993

Мужичикова Ю.Е. Роль художественных форм самовыражения в развитии личностной сферы подростков в ходе психологического тренинга: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2008.

Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. М., 1996.

Писарева Е.А. Социальная поддержка как фактор формирования образа «Я» и образа сверстника у старших подростков: Автореф. ... канд. психол. наук. М., 2006.

Писаренко В.М., Рождественская Н.А. Методы совершенствования межличностного познания // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1998. № 2. С. 74—80.

Прихожан А.М. Шкала личностной тревожности // Диагностика эмоционально-нравственного развития / Под ред. И.Б. Дерманова. СПб., 2002. С. 336.

Прихожан А.М. Подростковый возраст // Большой психологический словарь / Под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. М., 2006.

Разумова А.В. Адекватность образа ребенка у родителей с разными стилями семейного воспитания и личностными особенностями: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2004.

Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. СПб., 1999.

Резник А.Д. Книга для тех, кто не любит статистику, но вынужден ей пользоваться. Непараметрическая статистика в примерах, упражнениях и рисунках. М., 2008.

Рождественская Н.А. Роль стереотипов в познании человека человеком // Вопр. психологии. 1988. № 4. С. 69—76.

Рождественская Н.А. Способы межличностного познания: психолого-педагогический аспект. М., 2004.

Руководство к применению группового интеллектуального теста (ГИТ) для младших подростков. Обнинск, 1993.

Серебрякова К.А. Условия формирования образа «Я» и представлений о сверстнике у подростков: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2004.

Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. СПб., 2002.

Снегирева Т.В. Восприятие сверстников и взрослых подростками и старшеклассниками // Вопр. психологии. 1985. № 5. С. 61—70.

Сорин А.В. Связь статуса идентичности с уровнем владения способами межличностного восприятия в подростковом возрасте // Мат-лы Междунар. конференции студентов, аспирантов и молодых ученых «Ломоносов-2007». Секция «Психология». М.: МГУ, 2007. С. 487.

Творогова Н.Д. Понимание другого и межличностное восприятие в общении (по материалам исследования общения в студенческих группах) // Мир психологии. 2001. № 3. С. 60—70.

Фельдштейн Д.И. Психология развития личности в онтогенезе. М., 1989.

Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды / Под ред. В.В. Давыдова. М., 1989.

Marcia J.E. Development and validation of ego-identity status // J. of Person. and Soc. Psychol. 1975. Vol. 3. P. 551—558.

Поступила в редакцию
05.06.09

НАУЧНАЯ ИНФОРМАЦИЯ

А. Н. Веракса, С. В. Леонов

ЭКОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД У. БРОНФЕНБРЕННЕРА В СПОРТИВНОЙ ПСИХОЛОГИИ

В статье приводятся основные постулаты экологической теории У. Бронфенбреннера. Дается обзор эмпирических исследований в области психологии спорта, выполненных в рамках экологического подхода. Указывается на целесообразность сочетания позиций экологического подхода с объективными методами диагностики профессионально важных качеств спортсмена. Делается вывод, что данный подход может быть эффективно использован при анализе проблем, с которыми сталкиваются спортсмены, их родители, тренеры и спортивные психологи.

Ключевые слова: экологический подход, спортивная психология.

Paper is devoted to the basic postulates of ecological theory (U. Bronfenbrenner). Survey of empirical studies conducted in the context of ecological approach in the field of sport psychology is presented in this work. It indicates on advisability to combine positions of ecological approach with objective diagnostic methods of sportsmen's professional skills. The conclusion is that approach could be used in the solving problems that face sportsmen, their parents, coaches and sport psychologists.

Keywords: ecological approach, sport psychology.

Основные постулаты экологической теории У. Бронфенбреннера

Одно из направлений современной психологии, связанное с изучением среды, в которой развивается человек, получило название экологической психологии. Ярким представителем этого направления является У. Бронфенбреннер. В построении своей концепции он опирался на идеи Л.С. Выготского о социальном происхождении высших психических функций и о роли социальной ситуации развития в их становлении. Анализируя социальную ситуацию развития, Бронфенбреннер подчеркивал три ее наиболее важные составляющие: деятельность человека,

Веракса Александр Николаевич — канд. психол. наук, ст. науч. сотр. кафедры социальной психологии ф-та психологии МГУ. *E-mail:* veraksa@yandex.ru

Леонов Сергей Владимирович — науч. сотр. кафедры методологии психологии ф-та психологии МГУ. *E-mail:* svleonov@gmail.com

социальные роли, с которыми он сталкивается, и межличностные отношения, в которые он вступает.

У. Бронфенбреннер охарактеризовал экологический подход как «изучение прогрессивного взаимного приспособления на протяжении всей жизни активного, развивающегося человеческого существа и изменяющихся свойств его непосредственного окружения... Этот процесс подвержен влиянию взаимоотношений в рамках данного окружения, а также со стороны более широкого контекста, в который это окружение включено» (Bronfenbrenner, 1989, p. 188). Следует обратить внимание на то, что, согласно этому определению, человек активно формирует собственное развитие. Между ним и социальной средой существуют отношения обратимости: окружение влияет на субъекта и само изменяется в ходе взаимодействия с ним. Социум — не неподвижная, ограниченная данность, а сложная динамическая система.

Окружение человека, по мнению У. Бронфенбреннера, представляет собой систему структур, встроенных друг в друга наподобие матрешек. В качестве исходной «матрешки» выступает *микросистема*. «Микросистема — это паттерн деятельностей, ролей и межличностных взаимодействий, переживаемых человеком в конкретном окружении с определенным набором физических характеристик» (ibid, p. 227). Здесь важно заметить, что речь идет не просто об объективном окружении, а о специфике переживания его субъектом. Одна из микросистем человека — его семья. Иллюстрацией особенностей влияния этой микросистемы на развитие человека может стать проведенное в США изучение поведения детей, чьи родители пережили Великую депрессию. Эти дети выросли беспокойными людьми, имеющими проблемы в личной жизни. Более того, даже у их детей отмечались ярко выраженные нарушения поведения. Важно подчеркнуть, что речь здесь идет не о наследовании темперамента, а о передаче на уровне микросистемы специфики переживания человеком конкретных обстоятельств. *Мезосистема* состоит из связей между несколькими микросистемами, в которых находится человек (например, между семьей и школой или семьей и работой). *Экзосистема* содержит связи между микро- и мезосистемами. Человек не обязательно должен быть включен в эту систему непосредственно, но, как правило, он переживает влияние событий, происходящих в ней. В качестве экзосистемы для ребенка может выступить ситуация взаимодействия на работе одного из родителей. Хотя ребенок и не является участником этого взаимодействия, но он может испытывать на себе его последствия. *Макросистема* состоит из переплетения микро-, мезо- и экзосистем в рамках данной культуры, субкультуры или иного более широкого контекста, связанного с источниками и возможностями развития, жизненными стилями. В качестве макросистем могут выступать социальный класс, этническая или религиозная группа, сообщество, т.е. те социальные структуры, которые обладают перечисленными свойствами.

ми — особыми жизненными стилями, экономическими источниками, системой взглядов и убеждений и т.д.

Можно было бы предположить, что наиболее сильно на развитие субъекта влияет именно микросистема (например, уровень образованности родителей), но оказывается, что не менее важны и другие составляющие экологической системы. Например, в исследовании С. Дорнбуша с коллегами (Dornbusch et al., 1987), проведенном на выборке более 7800 американских подростков разного этнического происхождения, изучалась взаимосвязь успешности их обучения (по школьным отметкам) и родительского стиля воспитания. Результаты исследования убедительно показали, что демократический стиль положительно коррелирует с высокими школьными отметками, а при попустительском и авторитарном стиле отметки детей значительно ниже. Однако эта закономерность не подтвердилась для подростков азиатского происхождения: хотя в их семьях гораздо чаще, чем в других этнических группах, отмечался авторитарный стиль воспитания, они в среднем имели более высокие отметки, чем их американские сверстники. У мальчиков латиноамериканского происхождения не была обнаружена взаимосвязь успеваемости и авторитарного стиля воспитания. Это объясняется тем, что в латиноамериканских авторитарных семьях непослушание мальчика считается нормальным, поскольку в дальнейшем ему предстоит принять роль хозяина дома. Этот пример показывает, что для успешного прогнозирования развития субъекта необходимо учитывать все уровни занимаемой им экологической ниши.

В работе В. Терстон и Б. Виссанджи (Thurston, Vissandjee, 2005) была показана необходимость учета всех составляющих экологической системы при выделении факторов, оказывающих влияние на состояние здоровья человека. На уровне микросистемы это социальные связи, генетическая одаренность, занятия спортом, здоровое детство, образование, доход и социальный статус; на уровне мезосистемы — социальное обеспечение, экономические институты и институты гражданского общества; на уровне макросистемы — государство и культура.

Эмпирические исследования в психологии спорта в рамках экологического подхода

В спортивной психологии в качестве микросистемы традиционно рассматривается команда. Однако в ряде исследований показано, что физическая активность и успешность спортивной карьеры зависят от взаимоотношений молодых спортсменов с родителями.

Так, в опросе, проведенном Д. Шилдс с коллегами (Shields et al., 2005), приняла участие 803 спортсмена в возрасте 9—15 лет, а также 189 родителей. Результаты исследования показали, что во время выступления детей на соревнованиях 14% родителей выражали недовольство судьями, 13% — своими детьми; 15% подростков заявили, что родители сердятся,

если они не демонстрируют хороших результатов. При этом давление и сильное вмешательство родителей в спортивную карьеру детей оказывают на последних негативное влияние. Они становятся более тревожными и получают меньше удовольствия от спорта, чем те дети, чьи родители склонны одобрять действия ребенка. В другом исследовании (Wueth, Lee, Alfermann, 2004) участвовали 347 спортсменов различного уровня мастерства в возрасте 10—20 лет, соревнующихся как в командных, так и в индивидуальных видах спорта, а также их родители. Те и другие были дважды протестированы на протяжении года. Результаты показали, что все юные спортсмены ожидают поддержки и одобрения в первую очередь со стороны родителей. При этом более успешные спортсмены получают больше, чем менее успешные, одобрения и понимания, а также продуктивных указаний, касающихся того, как лучше справиться с задачей. Родители более успешных спортсменов сочетают определенное давление на ребенка и требование упорства с похвалой за терпение, эмоциональной теплотой и выслушиванием его мнения.

Родители оказывают столь сильное влияние на молодых спортсменов, поскольку именно они вовлекают детей в спорт, обучают первым спортивным навыкам, вкладывают деньги, время и эмоции в их карьеру. Фактически именно родитель выступает в роли значимого другого начиная со среднего дошкольного возраста и определяет сферу интересов ребенка (Веракса, 2006).

Согласно некоторым данным (Moore et al., 1991), существует устойчивая связь между физической активностью родителей и детей. Кроме того, на первых этапах оценка родителей и восприятие ее начинающим спортсменом формируют у последнего представление о собственных физических возможностях. В исследовании Р. Брустада (Brustad, 1996), в котором участвовали 106 учащихся 4—6-х классов, была обнаружена стабильная связь между успешностью детей на уроках физкультуры и их восприятием отношения родителей к физической активности. Наиболее значимыми показателями родительского отношения выступили одобрение физической активности ребенка, а также радость, которую испытывает сам взрослый от физической активности. Фактически самооценка юного спортсмена может быть спрогнозирована исходя из оценок матерей, отцов, тренеров и членов команды. Поэтому нет ничего удивительного в том, что воспринимаемые оценки влияют и на реальные достижения (Vois et al., 2002).

В исследовании французского психолога Ж. Боиса и его коллег (Vois et al., 2005) участвовали 147 детей в возрасте 10—13 лет, посещающих уроки физкультуры. На протяжении года учащиеся, их родители и преподаватели заполняли опросники, касающиеся физической компетентности детей. В результате было показано, что восприятие детьми оценок родителей связано с их собственными оценками физической компетентности и реальным уровнем развития навыков. Поэтому, как

отмечают авторы исследования, родителям следует «формировать позитивную самооценку ребенка, позитивные ожидания, поддерживать и вовлекать его в физическую активность» (ibid, p. 287).

Закономерно также и то, что юные спортсмены нередко видят в родителях причину собственных неудач. В работе Д. Гоулда и коллег (Gould et al., 1996) было показано, что одной из причин профессионального выгорания молодые теннисисты считают неадекватные отношения с родителями. Они утверждают, что родители «не чувствуют меры оптимального давления» на них, должны «меньше вмешиваться», не придавать столь большого значения спорту, больше поддерживать и стараться понять чувства ребенка, не смешивать роли родителя и тренера.

Заметим, что отношения в рамках семьи как компонента мезосистемы являются обратимыми. Достаточно ярко это было показано в работе П. Лэлли и Г. Кепп (Lally, Kerr, 2008), где исследовалось изменение семейной ситуации в связи с уходом из спорта молодых гимнастов (17—19 лет), выступавших на национальном или мировом уровне. Как уже было отмечено, родители традиционно поддерживают интерес ребенка к спорту, но они же и первыми ощущают его неудачи. По словам одной матери, с уходом дочери из спорта она стала понимать, что вся ее жизнь была связана со спортивной карьерой дочери: «Я возила ее на тренировки, соревнования, физиотерапию, занималась работой в клубе, готовила еду. Это поглотило 10 лет моей... нашей... жизни» (ibid, p. 47). После возвращения ребенка домой практически все родители отмечали возросшее чувство дискомфорта и напряжения. Как сказал отец гимнастки, «в начале нам было просто не о чем разговаривать. Это было очень странно» (ibid).

Оказавшись в такой ситуации, многие родители начинали сомневаться в целесообразности приложенных усилий. Многие выражали беспокойство по поводу того, что достаточно долгое время старались не обращать внимания на недовольство ребенка тренировками, на которых (как они теперь понимают) «тренеры перегибали палку, заставляли его чрезмерно работать, преодолевать боль». Некоторые родители открыто признавались, что чувствуют вину за то, что не помогали своим детям, поскольку доверяли профессионалам. Они высказывали опасения, что все это может сказаться на физическом и на психическом здоровье детей. Как отметила мама молодой гимнастки, «я беспокоюсь, что теперь, вне гимнастического зала, у нее не будет друзей... Эти дети практически не подготовлены к социальной жизни» (ibid, p. 49). Авторы исследования указывают, что, несмотря на откровенные и продолжительные беседы, родители гимнастов так и не смогли дать объективную оценку спортивной деятельности ребенка — был ли это положительный или отрицательный опыт. «Создавалось ощущение, что они ожидают чего-то позитивного в будущем (например, успехов в университете, появления новых друзей или установления близких отношений), что повлияло бы на их окончательное суждение» (ibid, p. 52).

Может создаться впечатление, что занятия ребенка спортом с раннего возраста будут залогом его приверженности здоровому образу жизни впоследствии. Однако, по данным статистики, ежегодно с 1970 по 2005 г. в США от злоупотребления алкоголем погибал один университетский спортсмен. По данным различных исследователей студенты-спортсмены чаще злоупотребляют алкоголем, чем студенты, не занимающиеся спортом (примерно 28% против 14%). При этом они чаще испытывают такие последствия употребления алкоголя, как вождение автомобиля в нетрезвом состоянии или агрессивное поведение.

Для эффективной борьбы с этой пагубной тенденцией авторы предлагают использовать все уровни экологической ниши спортсменов. Так, на уровне микросистемы необходимо информировать индивидов о влиянии алкоголя на спортивную деятельность. По данным проведенного в 2006 г. исследования Национальной университетской ассоциации спортсменов США, 60% спортсменов убеждены в том, что употребление алкоголя не влияет на их результаты. На уровне мезосистемы необходимо обратиться к групповым нормам взаимодействия со сверстниками. Как показали исследования, более 70% студентов переоценивают степень употребления алкоголя университетскими сверстниками. Между тем восприятие норм употребления алкоголя является одним из наиболее сильных предикторов его употребления. Исходя из логики здравого смысла спортсмены должны следить за своим физическим состоянием, а потому в сравнении с «неспортивными» сверстниками должны быть более внимательны к своему здоровью. Авторы считают, что в качестве одной из причин употребления алкоголя выступает культурно обусловленная связь: многие спортивные мероприятия сопровождаются его употреблением; у многих ведущих популярных спортивных клубов официальными спонсорами являются производители алкогольной продукции. В связи с этим на уровне макросистемы необходимо не просто огласить позицию администрации спортивной команды в отношении алкоголя, но и четко обозначить санкции, которым будут подвергнуты употребляющие его спортсмены.

Заключение. Нам представляется важным сочетание позиций экологического подхода с объективными методами диагностики профессионально важных качеств спортсмена. Так, например, сборная команда по синхронному плаванию представляет собой микросистему, обладающую определенным паттерном деятельностей, ролей и межличностных взаимодействий. Спортсмены в течение длительного периода времени находятся вместе. В связи с этим происходит формирование паттернов взаимодействий между членами команды, синхронизация биоритмов. Как было показано в исследовании Б.И. Беспалова и С.В. Леонова (2008), проведенном с юношеской командой по синхронному плаванию, спортсменки, работающие в парах, имеют очень близкие характеристики чувства времени и сходную специфику ошибок в восприятии длительности временных интервалов.

Экологический подход У. Бронфенбреннера имеет определенное сходство с развиваемой Ю.К. Стрелковым (2001, 2003) концепцией профессионального становления спортсмена, основанной на идее взаимодействия психолога, тренера, учителя с клиентом, учеником, и может быть эффективно использован при анализе проблем, с которыми сталкиваются спортсмены, их родители, тренеры и спортивные психологи.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Беспалов Б.И., Леонов С.В. Диагностика чувства времени у спортсменок высшей квалификации по синхронному плаванию // Вестн. Моск. ун-та. 2008. № 1. С. 97—113.

Веракса А.Н. Особенности отношений межличностной значимости в дошкольном возрасте // Психология отношений межличностной значимости / Под ред. М.Ю. Кондратьева, Ю.М. Кондратьева. М., 2006. С. 25—41.

Стрелков Ю.К. Инженерная и профессиональная психология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М., 2001.

Стрелков Ю.К. Структуры временного опыта // Уч. зап. кафедры психологии Северного Международного университета. Вып. 3. Магадан, 2003. С. 29—41.

Abrams K., Theberge S., Karn C. Children and adolescents who are depressed: an ecological approach // Professional School Counseling. 2005. Vol. 3. P. 284—293.

Bois J.E., Sarrazin P.G., Brustad R.J. et al. Mothers' expectancies and young adolescents' perceived physical competence: A yearlong study // J. of Early Adolescence. 2002. Vol. 22. P. 384—406.

Bois J.E., Sarrazin P.G., Brustad R.J. et al. Parents' appraisals, reflected appraisals and children's self-appraisals of sport competence: a yearlong study // J. of Applied Sport Psychol. 2005. Vol. 17. P. 273—289.

Bronfenbrenner U. The ecology of human development. Cambridge, MA, 1979.

Bronfenbrenner U. Ecological systems theory // Ann. of Child Develop. 1989. Vol. 6. P. 187—249.

Brustad R.J. Attraction to physical activity in urban schoolchildren: Parental socialization and gender influences // Res. Quart. for Exercise and Sport. 1996. Vol. 3. P. 316—323.

Dornbusch S.M., Ritter P.L., Leiderman P.H. et al. The relation of parenting style to adolescent school performance // Child Develop. 1987. Vol. 58. P. 243—257.

Gould D., Tuffey S., Udry E., Loehr J. Burnout in competitive junior tennis players: Qualitative analysis // The Sport Psychologist. 1996. Vol. 10. P. 341—366.

Lally P., Kerr G. The effects of athlete retirement on parents // J. of Applied Sport Psychol. 2008. Vol. 20. P. 42—56.

Moore L.L., Lombardi D.A., White M.J. et al. Influence of parents' physical activity levels on activity levels of young children // J. of Pediatrics. 1991. Vol. 118. P. 215—219.

Ryba T.V. Researching children in sport: methodological reflections // J. of Applied Sport Psychol. 2008. Vol. 20. P. 334—348.

Shields D.L., Bredemeier B.L., LaVoi N.M., Power F.C. The sport behavior of youth, parents, and coaches: The Good, the Bad, and the Ugly // J. of Res. in Character Education. 2005. Vol. 3. P. 43—59.

Thurston W.E., Vissandjee B. An ecological model for understanding culture as a determinant of women's health // Critical Public Health. 2005. Vol. 3. P. 229—242.

Williams R., Perko M., Belcher D. et al. Use of social ecology model to address alcohol use among college athletes // Amer. J. of Health Studies. 2006. Vol. 4. P. 228—238.

Wueth S., Lee M.J., Alfermann D. Parental involvement and athletes' career in youth sport // Psychol. of Sport and Exercise. 2004. Vol. 5. P. 21—33.

Поступила в редакцию
12.02.09

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

М. А. Степанова

МЕЖДУНАРОДНАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ «АНАНЬЕВСКИЕ ЧТЕНИЯ»

20—22 октября 2009 г. в Санкт-Петербургском университете состоялась традиционная Международная конференция «Ананьевские чтения».

Декан факультета психологии *Л.А. Цветкова*, открывая конференцию, обратила внимание на то место, которое она занимает в ряду ежегодно проводимых в СПбГУ «Ананьевских чтений». Если в прошлом году обсуждались психологические вопросы кризисных ситуаций («Психология кризисных и экстремальных ситуаций: междисциплинарный подход»), то особенностью нынешней конференции явилась ее ориентация на фундаментальные проблемы психологической науки, что нашло отражение в ее названии: «**Современная психология: методология, парадигмы, теории**». «Ананьевские чтения» 2010 г. планируется посвятить прикладным вопросам психологии. С приветственным словом от СПбГУ выступил проректор по научной работе *Н.Г. Скворцов*, от ИП РАН — *А.А. Обознов*. В связи с тем, что в рамках конференции проводились мероприятия, приуроченные к 50-летию создания *Б.Ф. Ломовым* первой в СССР лаборатории инженерной психологии (1959), участников чтений приветствовал зав. кафедрой эргономики и инженерной психологии СПбГУ *С.А. Маничев*.

На первом пленарном заседании «**Парадигмы современной теоретической психологии**» обсуждались возможные направления развития психологической науки. В выступлениях речь шла преимущественно о методологических основаниях проводимых фундаментальных и прикладных исследований. *В.М. Аллахвердов* проанализировал историю возникновения и развития когнитивного подхода и отметил, что хотя в начале нынешнего века когнитивизм сохраняет идеалы рационализма и противопоставит иррациональным течениям, в исходных его положениях не было явно сформулировано, что же отличает когнитивизм от других психологических течений. Оказывается, революционный посыл когнитивизма выявили некогнитивисты: все психические явления должны объясняться причинами, вызванными логикой познания, а следовательно, и все проявления психики и сознания редуцируются к знанию и познанию. *В.М. Аллахвердов* задается вопросом, а готовы ли согласиться с этим психологи и произойдет ли, наконец, когнитивная революция? *Н.Ф. Голованова* обратилась к гуманистической психологии, которая в годы перестройки стала парадигмальным основанием концепции лично ориентированного образования. Однако, по мнению докладчика, наша практика воспитания не только не реализовала

Степанова Марина Анатольевна — канд. психол. наук, доцент кафедры психологии образования и педагогики ф-та психологии МГУ. *E-mail:* marina.stepanova@list.ru

модели гуманистической психологии, но и не осознала их в достаточной мере, и даже более того: гуманистический идеал личности в западной интерпретации сумел разрушить такие важные позиции отечественной педагогики, как воспитание дисциплины и ответственности. Н.Ф. Голованова предположила, что пережить «утраченные иллюзии» теории воспитания поможет психология Л.С. Выготского, М.Я. Басова, Б.Г. Ананьева и др. *Н.В. Гришина* отметила, что проблематика человека как субъекта жизни становится своеобразной «точкой объединения» проблемных полей отечественной психологии: психологии человеческого бытия, онтопсихологии, экзистенциальной психологии и ситуационного подхода. Сущность последнего состоит в признании того, что человек не просто реагирует на ту или иную ситуацию, но одновременно и «определяет» ее, создавая тем самым тот социальный мир, в котором живет. *В.В. Знаков* обратил внимание на мультипарадигмальный характер современной психологической науки и соответственно невозможность «втиснуть в прокрустово ложе одной или другой парадигмы всю психологию». По его мнению, в силу того, что мир человека многомерен, в нем существуют принципиально различные по критерию соотношения с физической и социальной действительностью ситуации. Если для описания одних ситуаций необходимо истинное знание, то в исследовании других психологи ориентированы на ценностно-смысловую интерпретацию ситуаций человеческого бытия. Наконец, психологические исследования экзистенциального опыта отличаются направленностью на анализ закономерностей постижения смысла бытия. Проблемы интегративного подхода были представлены в докладе *Р.Ж. Мухамедрахимова*. Сравнивая теорию привязанности, с одной стороны, и этологию, психоанализ, бихевиоризм, когнитивную теорию, теорию развития субъектности личности — с другой, он считает, что теория привязанности Дж. Боулби может быть отнесена к интегративной психологии. Пленарное заседание завершилось выступлением *Е.А. Сергиенко*, которое было посвящено разработке системно-субъектного подхода в психологии, сложившегося во многом под влиянием исследований Б.Г. Ананьева. Такими основополагающими идеями Б.Г. Ананьева выступают, во-первых, принцип целостного изучения человека в его развитии и, во-вторых, представление всего многообразия феноменов человека большими пластами его организации: индивид—личность—субъект—индивидуальность.

Работа конференции велась по нескольким направлениям: одно из них предполагало обсуждение общих методологических проблем психологии, а остальные касались методологического анализа теорий, исследований и практики в различных областях психологии.

Большой интерес у всех участников «Ананьевских чтений» вызвало **направление «Методологические проблемы современной психологии»**. Секция «Методологическая позиция в условиях множественности парадигм» (руководители — *Е.А. Сергиенко, В.В. Знаков*) была представлена рядом докладов, в которых поднимались вопросы истории психологического знания (*В.В. Умрихин*), выбора и выработки принципиальных методологических установок (*А.Ю. Агафонов, Е.В. Алехина, Е.Е. Соколова, Т.В. Черниговская, В.А. Янчук*), поиска методологических оснований конкретно-психологических исследований (*И.А. Васильев, С.А. Маничев, М.А. Холодная*). В рамках этого направления также было проведено два круглых стола: «Методологические принципы психологии. Типы объясне-

ния и стратегии исследования в разных парадигмах» и «Проблема демаркации в психологии: критерии научности теорий, исследований, практики».

50-летие лаборатории индустриальной психологии было отмечено открытием мемориальной доски памяти Б.Ф. Ломова (1927—1989), проведением специального симпозиума и демонстрацией фильма о научном пути Б.Ф. Ломова. **Направление «Психология в организациях»** включало в себя два заседания, в том числе симпозиум «50 лет лаборатории индустриальной психологии и перспективы организационной, инженерной психологии и психологии труда» (руководители — Г.С. Никифоров, Ю.К. Стрелков, А.А. Обознов, Л.Г. Дикая, С.А. Маничев), в рамках которого обсуждались вопросы истории и современного состояния инженерной психологии и психологии труда (Ю.К. Стрелков, Л.Г. Дикая, А.О. Прохоров, А.Н. Костин, С.А. Дружилов, О.Н. Чернышева, В.Л. Гривцов и др.), а также практические аспекты использования накопленных научных данных (В.И. Шмыков, Н.В. Воскресенская, С.М. Шингаев, Е.В. Дворцова и др.). Второе заседание этого направления было посвящено вопросам социальной и этнической психологии (руководители — А.Л. Свенцицкий, Л.Г. Почебут). Предметом обсуждения выступили проблемы этнической психологии и социологии (З.В. Сикевич, Л.Г. Почебут, С.Д. Гуриева, Т.И. Ронгинска), влияния массовой культуры на психологию человека в условиях информационного общества (Г.В. Акопов) и др. Завершил работу этого направления круглый стол «Проблемы психических состояний в современной России».

Направление «Психология в здравоохранении» включало в себя работу двух секций. На первой секции «Социально-культурная парадигма в специальной психологии» (руководители — Л.М. Щипицина, Е.С. Иванов) прозвучали доклады, в которых поднимались проблемы современного состояния психологии детей с нарушениями развития как самостоятельной области психологического знания (Л.М. Щипицина, С.Т. Посохова, И.Е. Ростомашвили, К.Н. Белогай и др.), этические и социальные аспекты психолого-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья (Т.В. Клокова, А.Н. Злобина, И.П. Бучкина), а также обсуждались вопросы, касающиеся использования полученных данных в ходе решения практических задач, связанных, в частности, с обучением умственно отсталых детей (О.В. Защиринская, Т.А. Колосова, Е.С. Лясина, И.Н. Егорова и др.). На заседании второй секции этого направления «Клиническая психология и психофизиология» (руководитель — И.И. Мамайчук) основное внимание было уделено теоретическим аспектам медицинской психологии (А.Н. Алехин, В.Д. Балин, А.М. Жирков, Г.Л. Исурина, Т.В. Чередникова, Дж. Хансли); кроме того, многие из обсуждаемых проблем носили междисциплинарный характер (Али Сабер Мохаммед Обад, В.В. Бочаров, Э.Б. Карпова, О.А. Чулкова, А.М. Ялов, И.А. Горбунов, А.А. Меклер, З.В. Корчагина, Н.З. Лорджинаридзе, В.В. Лорер, А.А. Лутцева). Логическим продолжением и завершением работы направления явился круглый стол «Психологический кризис: междисциплинарный подход и проблемы специалистов в области кризисных и экстремальных ситуаций» (ведущие — В.В. Бочаров, В.А. Чулкова, А.М. Ялов).

Большое число участников собрало **направление «Психология развития и образования»**, которое включало в себя две секции. На секции «Психология развития и дифференциальная психология» (руководитель — Л.А. Головей) в прозвучавших докладах преимущественно поднимались проблемы возраста: психо-

логических особенностей детей и подростков (*Н.Е. Баранова, О.М. Анисимова, Ю.Н. Анищенко, К.Ю. Ануфриюк, Г.А. Шалимова* и др.), людей зрелого и пожилого возраста (*В.Р. Манукян, Е.А. Силина*), влияния характера детско-родительских отношений и особенностей обучения-воспитания на процесс социализации (*М.Ю. Бурькина, Л.В. Вяткина, Е.Г. Будрина, М.Ю. Распаева, М.В. Галимзянова, Е.А. Москвина, Е.В. Романова* и др.). В некоторых докладах предметом анализа выступили методологические (*В.Е. Василенко, М.А. Степанова, М.А. Щукина*), теоретические проблемы психологии развития и педагогической психологии (*И.А. Мироненко, Н.С. Ежкова, А.Г. Портнова, Л.И. Шумская*), а также применяемые методы исследования (*В.А. Толочек*). В ходе работы секции «Психология в образовании» (руководители — *Н.В. Бордовская, В.А. Якунин*) обсуждались такие актуальные для современного образования проблемы, как управление образованием и подготовка профессиональных кадров — педагогов и психологов (*В.А. Якунин, Е.Е. Алексеева, Г.В. Семенова*), особенности труда учителя (*Л.М. Даукаша, Н.Н. Киреева, Н.М. Бабаева, В.К. Кочисов, А.В. Толпекина*), воспитание нравственности (*Е.Н. Движанинова*), а также теоретические основания психологии развития и смежных дисциплин (*В.И. Гинецинский*) и др.

Заметным событием «Ананьевских чтений» явилась вечерняя лекция *Б.С. Братуся* на тему «Психология и этика: аннигиляция или сопряжение». *Б.С. Братусь* утверждает, что отношение современного психолога к этике, нравственной философии, теологии нуждается в кардинальном изменении.

По окончании работы секций состоялось **второе пленарное заседание**, на котором подводились итоги прошедших дискуссий и ставились новые проблемы. Доклад *Е.Ю. Коржовой* был посвящен методологическим проблемам исследования жизненного пути личности. По ее мнению, наиболее продуктивным является модельный подход (построение теоретических моделей личности), а материал для изучения вариантов жизненного пути в зависимости от направленности личности представляют реальные и художественные жизнеописания. *Л.В. Куликов* в своем выступлении обратился к понятийному аппарату психологической науки, в частности при описании динамики личности. Он обратил внимание на специфику таких общенаучных категорий, как пространство и время, энергия и информация. Например, структурной единицей пространства и времени личности может выступить событие. Динамика личности позитивна, когда достигается соразмерность между пространством (в том числе между объективным и субъективным пространством), временем, энергией и информационным ресурсом личности.

Работу конференции завершило выступление *Н.А. Логиновой*, посвященное анализу петербургской психологической школы. В докладе прозвучало, что каждая научная школа имеет методологический профиль, в котором обнаруживаются доминирующие принципы, регулирующие процесс научного познания. Для советской психологии была характерна общая методологическая основа всех научных школ, что не означает их тождества; и петербургская школа отличается от других реализацией антропологического принципа, в наиболее полной мере представленного в комплексных исследованиях индивидуальности человека *Б.Г. Ананьева*. *Н.А. Логинова* призвала к разветвлению исследований по теории и методологии школы *Б.Г. Ананьева*. Сказанное совершенно справедливо и по отношению к другим школам и направлениям отечественной психологии, причем не только прошлого, но и настоящего.

ЮБИЛЕИ

К 60-ЛЕТИЮ АЛЕКСАНДРА ИВАНОВИЧА ДОНЦОВА

15 октября 2009 г. исполняется 60 лет *Александру Ивановичу Донцову* — ученому, педагогу, доктору психологических наук, профессору кафедры социальной психологии факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова, действительному члену РАО.

А.И. Донцов родился во Львове, там же окончил среднюю школу с физико-математическим уклоном. С 1967 по 1972 г. учился на факультете психологии Московского университета. После окончания аспирантуры и защиты в 1975 г. кандидатской диссертации «Теоретические принципы и опыт экспериментального исследования групповой сплоченности», выполненной под руководством профессора Г.М. Андреевой, преподавал на факультете психологии — сначала в качестве ассистента, затем доцента кафедры социальной психологии. В 1988 г. защитил докторскую диссертацию «Психологические основы интеграции коллектива». В 1989 г. получил звание профессора, в 2002-м — заслуженного профессора МГУ.

Продолжая вести большую научную и педагогическую работу, А.И. Донцов с 1989 по 2006 г. заведовал кафедрой социальной психологии; с 2000 по 2006 г. был также деканом факультета психологии МГУ и главным редактором журнала «Вестник Московского университета. Серия 14. Психология». Важнейшей его заслугой в эти годы стало то, что психологическая наука, оставаясь в рамках академических изысканий, поддержала, помогла подняться и развиться прикладным психологическим исследованиям различных областей современной жизни.

А.И. Донцов ведет научную и исследовательскую работу в ключевых областях социально-психологического знания. Его научные интересы включают психологию малых групп, психологию межличностных отношений, психологию массового сознания, социальную психологию личности. А.И. Донцовым создана оригинальная концепция интеграции малой функциональной группы, предложен подход к анализу межличностного конфликта, сформулирован новый взгляд на проблему социального влияния меньшинства, на изучение закономерностей массового сознания. В его трудах всегда можно увидеть органичное сочетание фундаментальных разработок с эмпирическими исследованиями, академизма (опоры на традиции, точности концептуальных построений, надежности методического аппарата, уважения к научным фактам) с умением увидеть новое в обыденном, подвергнуть научному сомнению сложившиеся представления. Это и позволяет достигать таких научных результатов, которые входят в учебники по социальной психологии.

А.И. Донцов — автор и соавтор более 100 научных публикаций, среди которых такие известные книги, как «Проблемы групповой сплоченности», «Психологическое единство коллектива», «Психология коллектива», «Межличностное восприятие в группе», «Концепция социальных представлений в современной французской психологии», «Социальная психология», «Введение в практическую социальную психологию», «Социальная психология в современном мире».

Важной стороной деятельности А.И. Донцова является педагогическая работа. В течение многих лет он ведет на факультете психологии МГУ курс «Социальная психология», спецкурсы «Психология малых групп», «Психология конфликта», «Психология массового сознания». Много и плодотворно работает со студентами и аспирантами, руководит курсовыми и дипломными работами. Под его руководством защищено 19 кандидатских диссертаций. Превосходно ориентируясь в направлениях, школах и персоналиях зарубежной социальной психологии, читает лекции в университетах Франции, Испании, Германии, Венгрии.

Александр Иванович обладает особым редким талантом — умением мгновенно погрузиться в научную проблему (иной раз далекую от его профессиональных интересов), увидеть ее «корень», четко сформулировать возможности и направления ее исследования. Причем не только начинающие ученые, но и люди, давно работающие в науке, могут обратиться к нему за помощью и советом. Отзывчивость Александра Ивановича доставляет огромное человеческое и научное удовольствие его коллегам, студентам, ученикам.

А.И. Донцов является членом Европейской ассоциации социальной психологии, членом Экспертного совета по педагогике и психологии ВАК Минобрнауки РФ, председателем специализированного совета при МГУ по защите докторских и кандидатских диссертаций по социальной психологии, членом редколлегий ведущих психологических журналов. Он награжден медалью К.Д. Ушинского и медалью ордена «За заслуги перед Отечеством» 2-й степени.

Александр Иванович Донцов — активная, артистичная, харизматичная личность, ученый и педагог, обладающий даром убеждения и высоким интеллектом.

Поздравляя Александра Ивановича с юбилеем, коллеги, друзья, ученики, все психологическое сообщество желают ему здоровья, счастья, жизни, наполненной желаниями и ознаменованной новыми свершениями в науке.

К 60-ЛЕТИЮ ОЛЬГИ ТИМОФЕЕВНЫ МЕЛЬНИКОВОЙ

19 ноября 2009 г. — юбилейный день для доктора психологических наук, профессора кафедры социальной психологии факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова, талантливого ученого и педагога *Ольги Тимофеевны Мельниковой*.

О.Т. Мельникова родилась в Вильнюсе. С 1967 по 1972 г. обучалась на факультете психологии МГУ. Руководителем ее курсовых работ и дипломного исследования был А.А. Леонтьев. В 1984 г. под руководством Ю.А. Шерковина она защитила кандидатскую диссертацию «Социальные установки и коммуникативное поведение молодежной аудитории телевизионных учебных программ», а в 2003 г. — докторскую диссертацию «Фокус-группы в социально-психологическом исследовании: методология и технологии».

Работая на факультете психологии МГУ с 1983 г., Ольга Тимофеевна прошла путь от младшего научного сотрудника до профессора. В разные годы она была заместителем декана факультета психологии МГУ по учебной работе, членом Президиума УМО по психологии, членом Ученого совета факультета психологии. С 2006 г. она также является профессором факультета психологии ГУ ВШЭ, с 2007-го — членом Диссертационного совета по защите докторских и кандидатских диссертаций.

В сферу научных интересов О.Т. Мельниковой входят методология и методы качественных социально-психологических исследований общественного мнения в сфере массовой коммуникации, рекламы и маркетинга, организационной диагностики, а также связей с общественностью и политических технологий; социально-психологические характеристики аудитории СМИ; систематизация и анализ социально-психологических методов качественных исследований; стандартизация технологий фокус-группового исследования. Ольга Тимофеевна впервые в отечественной психологии внедрила в исследовательскую практику ряд новых методов и технологий фокус-группового исследования с целью выявления информационных потребностей целевой аудитории рекламы и СМИ, мотивации выбора канала информации, тестирования рекламных и предвыборных концепций. Она разработала такие уникальные исследовательские технологии, как экспертиза сайтов, качественный анализ тематических форумов в Интернете, новые невербальные проективные методы; создала программно-методическое обеспечение подготовки модераторов — специалистов по ведению фокус-групп; выявила структуру способностей и навыков, необходимых для модерирования, а также критерии отбора и оценки модераторов. В настоящее время она является руководителем единственных в нашей стране курсов по подготовке модераторов фокус-групп.

О.Т. Мельникова — автор более 170 научных публикаций. Ее многолетние исследования обобщены в двух монографиях: «Фокус-группы в маркетинговом исследовании: методология и техники качественных исследований в социальной психологии» (М., 2003) и «Фокус-группы: методы, методология, модерирование» (М., 2007). Ольга Тимофеевна, впервые осмыслившая и обобщившая сделанное в области качественных социально-психологических исследований и тем самым проложившая путь в новые сферы научного поиска для других исследователей и практикующих психологов, по праву может быть названа первопроходцем.

О.Т. Мельникова неоднократно достойно представляла отечественную науку на международных симпозиумах, конференциях и съездах. Она регулярно выступает в качестве эксперта в средствах массовой информации.

Ольга Тимофеевна — опытный педагог, блестящий лектор, автор ряда учебных программ, в том числе магистерской программы и программы повышения квалификации. Она активно участвует в построении концепции и в разработке учебных планов кафедры социальной психологии. В настоящее время О.Т. Мельникова ведет на факультете психологии МГУ три авторских курса: «Качественные методы социально-психологического исследования», «Методики и техники фокус-группового исследования», «Психология маркетинга». Читает курсы лекций на факультете психологии ГУ ВШЭ: «Методы качественного исследования» и «Психологические методы маркетингового исследования». Особое внимание уделяет индивидуальной работе со студентами, магистрантами и аспирантами, с большим трепетом относится к своим ученикам, развивает потенциал и дает возможность проявиться их способностям. Под ее руководством защищено 6 кандидатских диссертаций, более 100 дипломных работ, ряд магистерских диссертаций и бакалаврских выпускных квалификационных работ.

О.Т. Мельникова награждена медалью К.Д. Ушинского, грамотой Министерства образования, грамотой и благодарностью ректора за плодотворную деятельность на благо Московского университета в связи с 250-летием МГУ им. М.В. Ломоносова.

Ольга Тимофеевна Мельникова — яркая личность в отечественной психологии, увлеченный и разносторонний человек, высокий профессионал. Она всегда конструктивна в работе и порядочна по отношению к коллегам и близким, обладает потрясающей жизненной силой и глубоким умом, никогда не останавливается на достигнутом, постоянно расширяет сферы и области своего внимания и научных интересов.

Ученики и коллеги сердечно поздравляют Ольгу Тимофеевну с юбилеем, желают здоровья, благополучия, творческих успехов и новых научных достижений!

К 60-ЛЕТИЮ ТАТЬЯНЫ ГАВРИЛОВНЫ СТЕФАНЕНКО

24 ноября 2009 г. отметила юбилей *Татьяна Гавриловна Стефаненко* — доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой социальной психологии факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова, признанный специалист в области этнопсихологии и психологии межгрупповых отношений.

Т.Г. Стефаненко родилась в Москве. После окончания школы в 1967 г. поступила на исторический факультет Московского университета. Специализируясь по кафедре этнографии, познакомилась с Сергеем Александровичем Токаревым — выдающимся советским этнографом, изучавшим историю, этногенез и социальную организацию многих народов СССР, Западной Европы, Востока. Его научные труды, интересные и яркие лекции пробудили в Татьяне Гавриловне интерес к этнопсихологии, которая только начинала развиваться в нашей стране.

Закончив в 1972 г. исторический факультет, Т.Г. Стефаненко пришла работать на факультет психологии, сначала на кафедру психологии труда и инженерной психологии, которой в то время руководил Владимир Петрович Зинченко, а в 1982 г. перешла на кафедру социальной психологии. Здесь под влиянием Галины Михайловны Андреевой началось ее становление как психолога, педагога и исследователя, развился и углубился интерес к этнопсихологии. В 1989 г. под руководством Г.М. Андреевой Т.Г. Стефаненко защитила кандидатскую диссертацию «Атрибутивные процессы в межгрупповых отношениях», а в 1999-м — докторскую диссертацию «Социальная психология этнической идентичности». В 2002 г. ей присвоено ученое звание профессора.

За время научной деятельности Т.Г. Стефаненко выпустила более 90 научных и научно-методических работ, посвященных таким актуальным темам современной социальной психологии, как формирование и изменение социальных стереотипов, исследование атрибутивных процессов, проблемы социальной и этнической идентичности, адаптации индивидов в инокультурной среде. Ее учебник «Этнопсихология», впервые вышедший в 1998 г., пользуется большим спросом у специалистов-психологов, студентов, исследователей самого широкого профиля. Он выдержал четыре издания, в каждом из которых материал пополнялся новыми теоретическими моделями, данными отечественных и зарубежных исследований. Учебник был включен в юбилейную серию, изданную к 250-летию Московского университета.

В последнее время научный и практический интерес Т.Г. Стефаненко сосредоточен на проблемах становления и формирования толерантного отношения между этническими группами и проблемах психологической подготовки и адаптации к новому культурному окружению. Она принимала участие в проектах Федеральной программы «Формирование установок

толерантного сознания» и в проекте сотрудничества ЕС и России (ТА-СИС) «Улучшение межэтнических отношений и развитие толерантности в России», осуществляла научное консультирование в рамках городской программы «Москва многонациональная. Формирование гражданской солидарности, культуры мира и согласия». В 2006—2007 гг. участвовала в проекте «В будущее без ненависти» (CAF) по подготовке школьных психологов из Ингушетии и Северной Осетии. Совместно с психологами Российского университета Дружбы народов Т.Г. Стефаненко создает программы повышения квалификации специалистов, работающих с иностранными студентами, совместно с аспирантами и коллегами — методики исследования уровня адаптации к новому культурному окружению. Также совместно с учениками ею было подготовлено учебное пособие «Этнопсихология: Практикум» (М., 2006, 2008) — уникальное по объему обобщенного в нем зарубежного и отечественного опыта исследования различных межгрупповых феноменов.

За годы активной и плодотворной работы в МГУ Т.Г. Стефаненко превратила этнопсихологическую проблематику в мощное направление междисциплинарных научных исследований. Это направление соответствует мировому уровню развития науки, и в него с энтузиазмом включаются студенты и аспиранты.

Научную деятельность Т.Г. Стефаненко успешно сочетает с административной и педагогической работой. В 2000—2005 гг. была заместителем декана факультета психологии МГУ по работе с иностранными учащимися. С 2006 г. она заведует кафедрой социальной психологии и в этой роли привлекает на кафедру новых сотрудников, поощряет разнообразные, прежде всего исследовательские, проекты. Член Ученого и Диссертационного советов факультета психологии МГУ, Диссертационного совета в Южном федеральном университете.

Т.Г. Стефаненко более 30 лет преподает на факультете психологии. В настоящее время она читает общий курс по этнопсихологии, спецкурсы «Психология межгрупповых отношений», «Психология межгруппового конфликта», ведет раздел спецпрактикума по тренингу этнокультурной компетентности. Разработанная ею программа общего курса «Этнопсихология» стала базовой для психологических факультетов вузов России. Студенты с огромным вниманием и интересом слушают лекции Татьяны Гавриловны, поскольку в них гармонично представлены теоретические модели, классические и современные исследования, проведенные в психологии и смежных науках, приводятся примеры из собственной практики. И проходят эти лекции в форме живого общения со студентами.

Под руководством Т.Г. Стефаненко подготовлено 9 кандидатских диссертаций и более 50 дипломных работ. Выпускники и аспиранты с теплотой, а нередко и с гордостью называют себя ее учениками, вспоминая тщательный анализ работ, обстоятельные консультации, незаменимые советы, внимательное и критичное отношение к идеям и замыслам.

Коллектив кафедры и ученики от всей души поздравляют Татьяну Гавриловну Стефаненко с юбилеем и желают ей крепкого здоровья, творческого долголетия, новых научных достижений.

**УКАЗАТЕЛЬ СТАТЕЙ, ОПУБЛИКОВАННЫХ
В «ВЕСТНИКЕ МОСКОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА.
СЕРИЯ 14. ПСИХОЛОГИЯ» В 2009 г.**

№ С.

Фундаментальная наука сегодня

| | | |
|---|---|------|
| <i>Соколов Е.Н.</i> Очерки по психофизиологии сознания. Часть I. Сферическая модель когнитивных процессов. Глава 1. Векторное кодирование в восприятии | 1 | 3—31 |
| <i>Соколов Е.Н.</i> Очерки по психофизиологии сознания. Часть I. Сферическая модель когнитивных процессов. Глава 2. От карты детекторов — к карте памяти и карте семантических единиц | 3 | 3—27 |

Теоретические, экспериментальные, эмпирические исследования

| | | |
|--|---|-------|
| <i>Артамонова Л.Н., Леонова А.Б.</i> Организационный стресс у сотрудников банка | 1 | 39—52 |
| <i>Артемцева Н.Г., Ильясов И.И.</i> Особенности восприятия психологических характеристик человека по его лицу: дифференциальный подход | 3 | 54—65 |
| <i>Бурменская Г.В.</i> Привязанность ребенка к матери как основание типологии развития | 4 | 17—31 |
| <i>Вартанов А.В., Козловский С.А., Скворцова В.Б., Созинова Е.В., Пирогов Ю.А., Анисимов Н.В., Куприянов Д.А.</i> Память человека и анатомические особенности гиппокампа | 4 | 3—16 |
| <i>Веракса А.Н.</i> Роль символического опосредствования в познавательной деятельности младших школьников (на примере освоения определения функции на уроках математики) | 2 | 31—44 |
| <i>Дзукраева И.С., Зверева Н.В.</i> Особенности словаря эмоций у детей 10—12 лет, больных шизофренией | 2 | 56—61 |
| <i>Едренкин И.В.</i> Использование задачи зрительного поиска для измерения субъективных различий между стимулами | 3 | 66—77 |
| <i>Зотова Н.Н., Родина О.Н.</i> Индивидуально-личностные особенности и успешность профессиональной подготовки студентов-психологов | 1 | 53—66 |
| <i>Колпаков Я.В., Ялтонский В.М.</i> Когнитивные и поведенческие предикторы мотивации на лечение у женщин, зависимых от алкоголя | 4 | 44—54 |
| <i>Кондратова Н.А.</i> Теоретические предпосылки и содержание понятия «жизненное пространство личности» | 2 | 18—30 |
| <i>Леонова А.Б., Багрий М.А.</i> Синдромы профессионального стресса у врачей разных специализаций | 3 | 44—53 |
| <i>Погожина И.Н., Люй Гояо.</i> Влияние умения децентрироваться на уровень сформированности конкретно-операциональных структур у старших дошкольников | 2 | 45—55 |
| <i>Полонская Н.Н.</i> Случай зрительной агнозии у больной с двусторонним нарушением мозгового кровообращения в задних мозговых артериях. Сообщение I. Исследование нарушений зрительного предметного гнозиса | 4 | 32—43 |
| <i>Стефаненко Т.Г.</i> Этническая идентичность: от этнологии к социальной психологии | 2 | 3—17 |
| <i>Тхостов А.Ш., Нелюбина А.С.</i> Соотношение рационального и иррационального в обыденном сознании на примере представлений о болезни | 1 | 32—38 |

| | | |
|--|---|-------|
| <i>Шварц А.Ю., Обухова О.Б., Ахутина Т.В.</i> Психогенетика и нейропсихология: анализ источников индивидуальных различий когнитивных функций в зрелом возрасте | 3 | 28—43 |
|--|---|-------|

Краткие сообщения

| | | |
|---|---|-------|
| <i>Созинова Е.В., Глозман Ж.М.</i> Качество жизни родственников пациентов, находящихся на ранних стадиях болезни Паркинсона | 3 | 88—95 |
|---|---|-------|

Методика

| | | |
|--|---|-------|
| <i>Корнилов С.А., Смирнов С.Д., Григоренко Е.Л.</i> Современные средства диагностики интеллектуального потенциала: кросс-культурная адаптация зарубежных методических комплексов | 4 | 55—66 |
| <i>Креславская Е.Е., Вартанов А.В.</i> Тест на понимание учебного материала по биологии человека: результаты верификации | 2 | 72—80 |
| <i>Пантилеев С.Р., Жилина Е.Ю.</i> Методика диагностики защитных механизмов личности | 1 | 67—80 |
| <i>Рождественская Н.А., Сорин А.В.</i> Диагностика способов межличностного познания подростков: апробация методики | 4 | 67—77 |

Психология — практике

| | | |
|---|---|-------|
| <i>Сирота Н.А., Зенцова Н.И.</i> Когнитивно-поведенческая модель профилактики рецидива при наркомании | 1 | 81—88 |
| <i>Цветкова Л.С., Цветков А.В.</i> Нейропсихологические синдромы несформированности высших психических функций у младших школьников с отклонениями в развитии психики | 2 | 62—71 |

Психология за рубежом

| | | |
|---|---|-------|
| <i>Воропаева М.С.</i> Зарубежные исследования гипноза: теории и эксперименты .. | 3 | 78—87 |
|---|---|-------|

Научная информация

| | | |
|--|---|-------|
| <i>Раевский А.Е.</i> Психологическое манипулирование в новых религиозных движениях | 2 | 81—89 |
| <i>Веракса А.Н., Леонов С.В.</i> Экологический подход У. Бронфенбреннера в спортивной психологии | 4 | 78—84 |

Научная жизнь

| | | |
|--|---|-------|
| <i>Степанова М.А.</i> Международная конференция «Ананьевские чтения» | 4 | 85—88 |
|--|---|-------|

Юбилеи

| | | |
|---|---|-------|
| К 90-летию Зои Алексеевны Решетовой | 1 | 89—91 |
| К 85-летию Галины Михайловны Андреевой | 2 | 90—94 |
| К 80-летию Любови Семеновны Цветковой | 1 | 92 |
| К 75-летию Антонины Николаевны Ждан | 2 | 95—96 |
| К 70-летию Геннадия Гурgenовича Араkelова | 3 | 96 |
| К 60-летию Анны Борисовны Леоновой | 1 | 93—94 |
| К 60-летию Александра Григорьевича Асмолова | 1 | 95—96 |
| К 60-летию Александра Ивановича Донцова | 4 | 89—90 |
| К 60-летию Ольги Тимофеевны Мельниковой | 4 | 91—62 |
| К 60-летию Татьяны Гавриловны Стефаненко | 4 | 93—94 |

| | | |
|---|---|-------|
| Указатель статей , опубликованных в «Вестнике Московского университета. Серия 14. Психология» в 2009 г. | 4 | 95—96 |
|---|---|-------|