

## СОДЕРЖАНИЕ

### *Теоретические и экспериментальные исследования*

- Бурлакова Н. С. О новых возможностях и перспективах развития проективного исследования ..... 3
- Евсикова Н. И. Некоторые особенности эмоционально-личностного развития младших школьников, обучающихся в различных педагогических системах ..... 20
- Матвеев А. А. Репрезентация эмоций у больных нервной булимией ..... 38
- Ковязина М. С., Балашова Е. Ю. О некоторых аспектах межполушарного взаимодействия в двигательных функциях у детей в норме и с синдромом Дауна ..... 54

### *Методика*

- Митина О. В., Сырцова А. Опросник по временной перспективе Ф. Зимбардо (ZTP1): результаты психометрического анализа русскоязычной версии ..... 67

### *Психология — практике*

- Тома Ф., Карруа Ф., Глозман Ж. М. Новый подход к исследованию болезни Паркинсона ..... 90

### *Научная хроника*

- Гордеева О. В. О конференции «Современная психология мышления: смысл в познании» ..... 99
- Битюцкая Е. В., Сметанова Ю. В. Первая Всероссийская летняя психологическая школа ..... 107
- Памяти Натальи Николаевны Мешковой* ..... 114

- Указатель статей*, опубликованных в «Вестнике Московского университета. Серия 14. Психология» в 2008 г. .... 115

- Summaries* ..... 118

## CONTENTS

### *Theoretical and experimental studies*

Burlakova N. S. New possibilities and prospects of development of projective study .....	3
Evsikova N. I. Some peculiarities of emotional and personal development of junior students enrolled in various teacher-training systems .....	20
Matveyev A. A. Representation of emotions with patients suffering from bulimia nervosa .....	38
Kovyazina M. S., Balashova E. Yu. Some characteristics of the interhemispheric coordination in motor functions in normal child development and Down syndrome .....	54

### *Methods*

Mitina O. V., Sircova A. Zimbardo time perspective inventory (ZTPI): results of Russian version psychometrics analysis .....	67
--	----

### *Psychology to practice*

Thomas P., Carrois F., Glozman J. M. New approach to the study of Parkinson's disease .....	90
---	----

### *Scientific chronicle*

Gordeeva O. V. About the conference «The contemporary psychology of thinking: the meaning in the cognition» .....	99
Bituytskaya E. V., Smetanova Yu. V. The first All-Russian summer psychological school .....	107

<i>In the memory of Natalia Nikolayevna Meshkova</i> .....	114
--	-----

<i>The Index of articles published in «Moscow University Bulletin (Vestnik). Seria 14. Psychology» in the year 2008</i> .....	115
---	-----

<i>Summaries</i> .....	118
------------------------	-----

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

**Н. С. Бурлакова**

### **О НОВЫХ ВОЗМОЖНОСТЯХ И ПЕРСПЕКТИВАХ РАЗВИТИЯ ПРОЕКТИВНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ**

В статье рассматриваются история и логика развития проективных методов, а также методологические проблемы построения проективного исследования и анализа проективной продукции. Осуществляется критический анализ «классической» научной парадигмы оценки проективного метода и предлагается новый «неклассический» подход к проективной методологии. Для обоснования его необходимости используется изучение особенностей проведения проективного исследования (с применением методики САТ) и последующего понимания его результатов на материале детского развития.

*Ключевые слова:* история и логика развития проективных методов, «неклассический» подход к проективной методологии, методика САТ, экстериоризация, помощь в самовыражении.

Изначально проективная методология, по словам Л. Абта, являла собой «мятеж», «протест» против традиционной академической психологии. В ней содержался импульс к познанию и пониманию целостного субъекта, отказ от его «очастичивания» (например, изучения только памяти или только способов реагирования на конфликты и т.п.). К проективным методам в академической психологии всегда относились настороженно. Наиболее радикально выразился Г. Олпорт, сказав, что интерес к проективным данным «представляет собой проблему неуважительного отношения к научности». Выдвинутый им упрек в «субъективизме», когда личные пристрастия исследователя доминируют в обработке получаемого материала, по-прежнему весьма востребован в критике проективных методов.

Но наука — это относительно молодой по сравнению с другими вид получения опыта в культуре. В самой науке существуют конкурирующие парадигмы и подходы. Не менее важен и вопрос о способах и механизмах связи науки и практики. Есть мнение, что вся-

кая исследовательская психологическая теория базируется на определенной психотехнической схеме производства и воспроизводства опыта. В этом смысле «теория психики» — не что иное, как превращенная, рационально обработанная форма определенного вида практического опыта в культуре. Например, можно показать, что в основе психологической теории деятельности лежит психотехническая схема деятельности, а в основе теории психоанализа — психотехническая схема самоосознания. Подобные схемы определяют характер опыта, а также тип получаемого знания (Олешкевич, 2002).

Таким образом, на сегодняшний день в психологии проблема «научности» представляется значительно более сложной по сравнению с тем, как она обозначается в методологии позитивизма. «Научность» определяется не только возможностью воспроизводства *определенного типа* опыта, но и спецификой взаимоотношений исследователя и объекта. К.Г. Юнг (1992) в последних работах писал, что до понимания этого дошли только физики. Даже в физике повторить один и тот же эксперимент достаточно проблематично, и ученые это принимают и работают, учитывая субъективный элемент получения опыта, делая «поправку на инструмент». Вопрос о «научности» знания, получаемого в рамках проективной методологии, неоднократно обсуждался (Леонтьев, 1998; Соколова, 1980, 1995; Blatt, 1975; Corman, 1974; Cramer, 1991; Handbook..., 1960; Projective psychology, 1950; Projective techniques..., 1986; и др.), но по-прежнему остается дискуссионным.

В данной статье речь пойдет о методологической рефлексии проективных методов в контексте «классической» и «неклассической» научной рациональности. Рассмотрев историю и логику развития этих методов и их непростое соотношение с классическим научным познанием, мы попытаемся представить «неклассический» подход к проективному исследованию как к особому виду специально организованного взаимодействия. В связи с этим будут проанализированы диалогические условия, в которых этот процесс разворачивается (на материале работы с детьми по методике САТ), а также проблема экстерииоризации внутреннего опыта и следствия, вытекающие из предлагаемого подхода по отношению к рефлексивному построению исследования и к работе с проективным материалом.

## **История и логика развития проективной методологии**

1. Исторически проективная методология была тесно связана с идеями психоаналитической практики, а затем постепенно отделилась от клинических и психотерапевтических источников, пре-

вратившись в самостоятельную рационально оформленную психодиагностическую процедуру. Изначально она выполняла функцию рефлексии, по крайней мере, исходного диагностического этапа психоаналитической практики и давала способ осознания смутного (в чем-то интуитивного) знания, рождающегося внутри процесса психотерапии, а также представляла форму для его научного подтверждения. Сегодня наблюдается тенденция к «возвращению» в психотерапию ее же наработок, но только прежде «отшлифованных» в научных исследованиях. Это выражается в использовании проективных методов с накопленным багажом знаний о личности как отрефлексированного диагностического средства в психотерапевтическом процессе или вовсе в качестве самостоятельного этапа этого процесса (Л. Беллак, Е.Т. Соколова и др.). В частности, работа с проекцией в детском возрасте является одной из центральных психотерапевтических линий в ряде школ (М. Кляйн, Д. Винникотт и др.).

2. Тематически история проективных методов также отображает историю психоанализа. Здесь речь идет о двух моментах. Во-первых, о том, что, например, К. Морган и Г. Меррей, создавшие ТАТ в 1935 г., изначально видели свою методику как альтернативу дорогостоящему и длительному психоаналитическому процессу, в особенности для молодых людей, и полагали, что анализ проективной продукции выступит в роли своеобразного «минипсихоанализа» (Bellak, Abrams, 1997). Таким образом, неявно подразумевалось, что в методике ТАТ присутствует осмысление, точное описание, моделирование некоторых существенных аспектов психотерапии, и за счет этого возможно сокращение ее длительности. Во-вторых, заметна смена акцентов в трактовке получаемых проективных данных в соответствии с этапами развития психоаналитических знаний. История применения проективных методов убедительно это демонстрирует. Важно подчеркнуть, что трансформация способов анализа проективной продукции (с соответствующей «переинтерпретацией» данных) становится возможной благодаря тому, что психоаналитическая концепция, на которую опирались создатели первых косвенных методов изучения личности, представляла развитие как цепочку последовательно разрешаемых индивидом проблемных ситуаций.

2.1. В 1940—1950-е гг. (в период широкого использования ТАТ) фантазии, облеченные в форму рассказа по поводу картинки, рассматривались прежде всего с точки зрения поиска сексуальных и агрессивных влечений в соответствии с теорией либидо З. Фрейда. ТАТ, по мнению его авторов, позволял проникнуть в наиболее глубокие бессознательные слои психики, поэтому к рассказам, полу-

ченным при помощи этой методики, стоило применить принципы анализа сновидений. Если в самой психоаналитической практике этот анализ проходил при помощи пациента, то затем появилась идея использования наработанных схем интерпретации сновидений в работе с рассказами ТАТ, опуская момент собственно психоанализа. Например, известно, что за фасадом невроза навязчивых состояний нужно всегда искать определенное вытеснение, которое навязчивость собой прикрывает. Выделенная закономерность сначала применяется в самой психотерапевтической практике (Фрейд, 1999б), а затем — при интерпретации проективной продукции (представление о «прямом проникновении» в полученный материал, т.е. об анализе по алгоритму «если это появилось, то это значит...»). Отсюда вытекает идея использования диагностических шаблонов при анализе проективной продукции.

Отражение принципов анализа сновидений в психоанализе виделось различным авторам в поиске символического значения рассказов и их взаимосвязи друг с другом. На этом настаивал Г. Меррей в самом начале своей работы с рассказами ТАТ, эта же мысль проводилась в правилах анализа З. Пиотровского и частично в подходе Л. Беллака.

**2.2.** 1950—1970-е гг. характеризуются обобщением опыта европейской, и в особенности американской психоаналитической практики, выстроенной в русле эгопсихологии (А. Фрейд, Х. Хартманн, Д. Рапапорт и др.), и соответственно смещением внимания в сторону эго и его функций. Схемы анализа проективной продукции насыщаются способами оценки силы, адаптивности эго, его функций, природы тревог и конфликтов, характера защитных механизмов, поиском оценки взаимодействия между эго, суперэго и ид (Bellak, 1970; Blum, 1964; Stolorow, 1973; и др.). Возникает интерес к выявлению соотношения «потребность/давление среды» (Г. Меррей).

**2.3.** 1980—1990-е гг. были пронизаны интересом к развитию *зрелости эго*, объектным отношениям, попытками интеграции эгопсихологии с теорией объектных отношений и последней — с представлениями Ж. Пиаже о когнитивном развитии, а также с теорией семейных систем. Тогда появились новые схемы обработки проективного материала, с помощью которых оценивались «мотивация близости», «сложность и комплексность репрезентаций Я и объекта», «эмоциональные инвестиции в отношения, ценности и моральные стандарты» и др. (Blatt et al., 1976; Loevinger, Wessler, 1970; Westen, 1991; Westen et al., 1990; и др.), а также стиль коммуникации в парах, детско-родительских диадах. В целом можно сказать, что эти попытки интеграции хоть и значимы по замыслу, но все же пока не слишком удачны. Этому есть свое объяснение. Нужно по-

нимать, что, например, психоаналитический опыт Фрейда и опыт Пиаже — это разные типы опыта, и конфигурировать их на теоретической плоскости вряд ли возможно. Это же можно сказать и о других типах опыта, интеграция которых остается серьезной методологической проблемой. Попытки соединения теории когнитивного развития Пиаже с теорией объектных отношений можно оценить как достаточно формальные. Реальные отношения между этими двумя схемами анализа гораздо сложнее. В собственных исследованиях мы обнаружили, что у ребенка 4—5 лет обратимость уже существует, но не на когнитивном, а на эмоциональном уровне; на когнитивном уровне она обнаруживается гораздо позже (Бурлакова, Олешкевич, 2001).

**3.** Анализ этапов развития проективной методологии позволяет выделить в этом развитии некоторые позитивные и негативные аспекты.

**3.1.** К *позитивным* относится попытка достижения в психотерапии рациональной прозрачности получения знания об индивиду. Реализация этой попытки стала возможной благодаря созданию специальных, «искусственных» условий, в которых это знание должно проявиться, и соответствующих способов его обработки. Являются ценными создание и развитие способов «искусственного», относительно недолгого (в противовес длительному «естественному» психотерапевтическому процессу) получения диагностического знания о глубинном устройстве личности, которое впоследствии интерпретируется в соответствии с имеющимся теоретическим аппаратом. Аппарат анализа проективного материала наряду с воспроизводимыми навыками такого анализа крайне актуален для задач клинической психологии, поскольку дает доступ к знанию, которое аккумулировано в области психотерапевтической практики (с ее центрированностью на индивидуальном случае), а также предоставляет возможность извлечь это знание быстро и как бы в «чистом» виде. Таким образом, для клинической психологии важны прежде всего глубина получаемого знания и его ориентированность на психотерапию.

Проблема достижения рациональной прозрачности получения знания традиционно разрабатывалась за счет сведения проективной ситуации и способов анализа материала к различным типам классической научной рациональности, как правило, к бихевиористскому образцу «стимул—реакция» или к необихевиористскому образцу «стимул — организм (когнитивные схемы и другие интерпретирующие элементы) — реакция». Попытки описания психоаналитических открытий на языке академической науки начались благодаря исследовательской активности Д. Рапапорта, стремив-

шегося превратить психоанализ в «общую психологию». Методологи проективной психологии, пытаясь приспособиться к господствующему дизайну научных исследований, искали пути доказательства значимости фактов, получаемых проективными методами. Как правило, они реализовывали следующую стратегию: открытия, оставаясь по содержанию психоаналитическими, должны приобрести наукообразную форму (последняя заимствовалась из доминирующей позитивистской концепции бихевиоризма или необихевиоризма). Придание «научной формы» во многом обусловило и увлечение порождением формальных показателей в ущерб рассмотрению содержательных аспектов материала и привело к тому, что проективные методы стали использоваться формально, в функции простого инструмента подтверждения гипотез. Это можно видеть в большинстве современных исследований. В плане «тематического» развития схем анализа проективного материала было достигнуто много: анализ материала приобретал черты все большей рациональной прозрачности. Но в аспекте осознания ситуации проведения проективного исследования (за исключением самых общих, предваряющих моментов) больших достижений не было: ради сохранения видимости «научности» сама эта ситуация выносилась за скобки и в дальнейшем не рефлексировалась. Однако, несмотря на желание разработчиков проективной методологии сделать ситуацию применения метода как можно более «объективной», все же было обнаружено, что личность диагноста оказывает влияние на происходящий процесс (Bellak, Abrams, 1997; Kornadt, Zumkley, 1982). В частности, было показано, что на получение проективных данных влияют пол, возраст, общее эмоциональное состояние (в виде тревожности или враждебности) и даже беременность диагноста. Частичный «косвенный» анализ проективной ситуации осуществлялся через изучение взаимодействия участников «совместного ТАТ» или «совместного теста Роршаха» в исследованиях транзакций в супружеских и детско-родительских парах (Соколова, 1985, 1987; Singer, Wynne, 1966; Winter, Ferreira, 1969; и др.). Изучались также непосредственные эмоциональные отклики исследователя на происходящее, так называемые контрпереносные чувства, возникающие в ответ на различные метакоммуникативные послания, заключенные в проективном тексте пациента (Соколова, Чечельницкая, 1997; Kwawer et al., 1980). Но можем ли мы рефлексировать саму ситуацию проективного исследования более прямо, т.е. через разворачиваемые отношения исследователя и обследуемого, и точно? Развернутый анализ и учет этой ситуации относится к «неклассическому» образцу научного исследования.

**3.2.** К *негативным* аспектам в контексте проблемы соотношения психологической практики и концептуального аппарата академической психологии можно отнести следующие. В теоретическом плане до сих пор не достигнуто ясного и непротиворечивого понимания того, что же все-таки является проекцией (на это указывали многие авторы; см., напр.: Rapaport, Gill, Schafer, 1945—1946). Само видовое многообразие проективных методов «порождает» разные формы, в которые «помещается» проективный материал (неслучайно говорится о структурных методах, содержательно-интерпретативных и др.). Проблему представляет и непротиворечивое совмещение данных, обработанных исходя из нередко конфликтующих теоретических посылок.

Кроме того, анализ современных работ в области клинической психологии показывает, что в большинстве случаев применение проективных методов не привносит ничего принципиально нового в психологическую науку, а только лишь подтверждает «открытия» психоанализа. Проективные методы работают в основном в рамках тех онтологических матриц, которые заданы психоанализом и его последующими модификациями, несмотря на то что существуют и иные типы интерпретаций проективного содержания, вплоть до бихевиористских. Действительно, ТАТ, например, конструировался не с целью получения каких-либо принципиально новых научных открытий и изначально выполнял чисто прикладную функцию психодиагностического инструмента, хотя и нового типа, ориентированного на понимание целостности личности, особенностей развития индивида и т.п. Это одна из причин того, что проективная методология недостаточно разрабатывалась как нечто самостоятельное и самоценное. Сказанное не отменяет значение психоанализа, хотя в научном сообществе его по-прежнему «ругают», забывая, что именно эта область специфической практики поставляет те феномены и гипотезы, которые затем и «открываются» в проективных методах, да и не только в них. Многочисленные статистические исследования не углубляют суть проективного метода, а только позволяют в лучшем случае обнаружить «индивидуальные различия»<sup>1</sup>, но не саму индивидуальность как

---

<sup>1</sup> Например, Д. Вестен с коллегами (Westen, Feit, Zittel, 1999) определяют проективный метод как метод для изучения индивидуальных различий среди нормальных и патологических индивидов, позволяющий интерпретировать эксплицитные паттерны мышления, мотивации или чувств, проявляемых в вербальном поведении или в ответ на стандартизированный стимул, и имплицитные процессы, которые лежат за пределами сознательной интроспекции. Авторы также настаивают на применении к проективным методам психометрических стратегий, разработанных в тестовых методах.

нечто уникальное и единичное. Хотя именно в постижении индивидуальности, усмотрении «личности как целого» состояла цель и направленность проективной методологии в ее истоках.

Можно сказать, что в проективных техниках (как в методике их проведения, так и в процедуре анализа полученного материала) в основном используется онтология психоанализа, но не его метод, в котором предполагается связность психических содержаний, их взаимозависимость и осмысленность различных компонентов психики друг через друга. Вместо попыток воспользоваться именно сутью психоаналитического метода в проективных методиках часто предлагается поиск определенных алгоритмов, «штампов» и т.п. Говоря герменевтическим языком, при использовании одной лишь онтологии психоанализа теряется открытость понимания, исчезает свободное отношение к материалу, поскольку квалификационные суждения часто предопределены схемами интерпретации и теоретическими установками исследователя, неявно стремящегося к их подтверждению.

В отношении проективных методов правомерен вопрос: можно ли их использовать для понимания личности и его углубления самостоятельно, т.е. безотносительно к каким-либо теоретическим схемам? Возможен ли непредвзятый и объективный подход к анализу этого материала с опорой на более широкие и объемлющие аналитические концепты, например диалогический подход, понятие диалога, которое дает форму анализа, форму предоставления знания, но не дает навязывания содержательных аспектов? (Бурлакова, Олешкевич, 2001).

Сегодня, на наш взгляд, назрела необходимость серьезной рефлексии проективной методологии, структуры методов, типологизации процедур, анализа методического арсенала «сверху вниз», т.е. двигаясь от сути метода как такового к рассмотрению отдельных конкретных методик. В своей предшествующей работе (Бурлакова, Олешкевич, 2001) мы задались целью ответить на ряд вопросов: как работает сам метод? как определить проекцию чисто методически? как организуется получение значимых информативных высказываний? Это гораздо важнее, чем подведение проективных методов под ту или иную теорию личности или способ анализа. Такой подход, с нашей точки зрения, не только способствует более глубокой рефлексии проективной методологии, но также дает возможность выйти за пределы первоначальной идеи невмешательства в получаемую продукцию, пассивности психолога и открывает новые возможности глубинной диагностики.

## **«Неклассический» диалогический подход к проективному исследованию**

В проективных методах обычно господствует классический «наивный натурализм». Он выражается в том, что контекст и условия получения проективного материала видятся как «стандартные» и выносятся за скобки, а субъект, порождающий этот материал, рассматривается как «спящий наяву», «естественно проецирующий», оставляющий лишь «голый» текст. В противовес этому мы полагаем, что проективное исследование (ПИ) — это специально организованное взаимодействие, которое реализует функцию актуализации внутреннего опыта и в которое экспериментатор активно или пассивно включен. Таким образом, речь идет о процессе коммуникации, организованной с особой целью, и о рефлексии тех диалогических, социальных условий, в которых этот процесс разворачивается.

В проведенном нами цикле исследований было доказано, что проективный материал (его выражение) всегда организуется извне, зависит от предоставляемой для этого выражения формы, в том числе и от позиций и форм самовыражения, отчасти уже существующих в сознании индивида. И от того, насколько психолог способен уловить и включить эти позиции и формы в ПИ, зависят и качество получаемого материала, и глубина его анализа. Этот подход позволяет подвергать особому — диалогическому — рассмотрению условия и параметры, конституирующие само функционирование и устройство метода (снятие давления, завершенность проективного материала, неопределенность и т.п.), и рефлексировать взаимодействие между обследуемым и исследователем (Бурлакова, Олешкевич, 2001).

## **Проективное исследование ребенка — ключ к скрытому потенциалу проективного метода**

Когда-то психоанализ, обратившись к исследованию ребенка, вскрыл существенные реалии психотерапевтической практики, без которых трудно представить ее современное состояние (Фрейд, 1999а; см. также: Бурлакова, Олешкевич 2001, 2005). Анализ организации ПИ детей может оказаться весьма информативным для раскрытия содержаний, не замечаемых при работе с взрослыми людьми, а получаемый материал даст возможность оценить важность характера взаимодействия, функционирования проективных установок, обнаружить ряд значимых для проективной методологии проблем и наметить пути их разрешения. Это касается, например, таких параметров организации внешнего диалога, как нали-

чие авторитета исследователя и возможность его варьирования в соответствии с индивидуальностью ребенка и «снятие давления». Последний параметр уточняется тем, что иногда давление не только не нужно снимать, но, наоборот, следует специфическим образом организовывать, чтобы самовыражение стало возможным и безопасным, а также тем, что способы снятия давления, например, в 3 года и в 7 лет принципиально различаются.

В детском материале удается обнаружить актуальный и свернутый процесс развития самосознания<sup>2</sup>. В первоначальном замысле ТАТ и САТ развитие объективировалось прежде всего через тематику таблиц, т.е. синхронически, а собственно генетический анализ осуществлялся посредством процедур интерпретации, привнесения определенных теоретических умозаключений, но не был реализован в непосредственном анализе проективной продукции. При описываемой нами организации ПИ в проективном тексте посредством герменевтического анализа постепенно выкристаллизовывается целостная история самосознания, механизмы его функционирования и воспроизводства, просматривается «зона ближайшего развития», определяемая характером синтеза внутреннего опыта.

На основе собственного опыта работы с проективным методом САТ нами была предложена пятиуровневая модель активности психолога, к которой он может прибегнуть в том случае, если рассказ ребенка чрезвычайно беден или же в его развертывании возникают существенные и на первый взгляд непреодолимые трудности.

В этой модели своего рода «дозированной помощи в самовыражении» можно усмотреть некоторую аналогию с психотерапевтическим методом анализа сопротивления, но в рамках ПИ мы не можем говорить об анализе сопротивления в полной мере, речь идет о попытке ослабить давление, изменить позицию слушателя, в некоторых случаях — подстроиться под возможное сопротивление. Конфликты и противодействия существуют и в самом проективном тексте, и во внешнем диалоге. Ведь, по мысли М.М. Бахтина (1979; Волошинов, 1993), противодействие, сопротивление в широком смысле — это прежде всего сопротивление Другому. И, оперируя этим образом Другого, удастся ослабить позицию противодействия.

В отечественной психологии прием «дозированной помощи» означает введение искусственной стимуляции в эксперименталь-

---

<sup>2</sup> Самосознание понимается нами в данном случае как структура сознательных и бессознательных идентификаций, образующих различные типы внутренних диалогов.

ную ситуацию и представляет собой важный рефлексивный момент исследования, определенный способ контроля данных. Он используется и в психологии при изучении процессов мышления, и в психологии обучения при построении ориентировочной основы деятельности. Однако идея помощи в самовыражении за счет предоставления средств для экстернизации внутреннего опыта ранее не возникала. По-видимому, отсутствие этого представления в проективной методологии обусловлено разработкой идеи анализа спонтанной продукции и специфичностью предмета изучения. В проективной методологии изучалась не деятельность, а именно результаты самовыражения, по отношению к которому помощь извне, выходящая за рамки благожелательной атмосферы исследования, признавалась неэффективной и даже мешающей (Frank, 1939; Murray, 1943; и др.). Самовыражение посредством разного рода фантазирования виделось как естественный нерелексивируемый момент самосознания субъекта (так называемое отражение действия «первичных процессов»).

Каждый из выделенных пяти уровней помощи в самовыражении характеризуется особой функцией и содержит вопросы, которые, во-первых, не имеют однозначного и прямого характера и поэтому предполагают большую вариативность ответов ребенка; во-вторых — по структуре максимально соответствуют специфике детского самосознания в различные возрастные периоды. Следует отметить, что вопросы — это дополнительные проективные стимулы, они абстрактны по своему характеру и не противоречат идее неопределенности стимула в ПИ, но позволяют уточнить тот *характер неопределенности*, который важен для детей интересующего нас возраста.

Значимая особенность этой модели — рефлексия позиций психолога-слушателя. Каждая из этих позиций предполагает разную меру отождествления и разотождествления экспериментатора с наличной реальностью детского рассказа — от полной идентификации до различных вариантов перемещения взрослого с внутренней позиции ребенка-рассказчика во внешнюю, занимая которую психолог при необходимости может проблематизировать, избирательно «возвращать» изначально проецированный ребенком материал в качестве вторичного стимула для проекции. Такой способ работы осознанно используется исследователем в качестве помощи в самовыражении, а также является диагностическим средством, но не формального характера, а предоставляющего возможность оценить в генетическом и актуальном плане опыт отношений Я и Другого. В связи с этим важна также динамика образа «желаемого» слушателя в процессе рассказывания (например, придумывая историю

в ответ на определенную картинку САТ, ребенок может ожидать восхищения, или искать поддержки, или же предвосхищать подвох, обесценивание, чрезмерную критику и др.), позволяющая диагностировать жанр привычного семейного общения, особенности реагирования значимых других и указывать на специфику внутреннего мира ребенка.

В этом контексте значение имеет не только проективный материал как таковой, но и характер его получения. Анализ этих двух факторов позволяет верифицировать данные, увидеть различные уровни диалога Я—Другой. Вытекающий из вышесказанного подход характеризуется принципиальным изменением методологической позиции: отказом от статической модели в пользу развивающей, заменой монологического способа рассмотрения материала диалогическим, что и составляет суть «неклассического» варианта научного исследования.

### **Проблема организации экстериоризации внутреннего опыта в ПИ**

В ходе анализа проективной продукции САТ обнаруживается важная закономерность развития сознания ребенка. С возрастом спонтанное восприятие стимульного материала (прежде всего его физических характеристик и отношений) сменяется на социально опосредованное. Например, в ответ на 2-ю таблицу САТ 3-летние дети говорят: «это медведи», «большой медведь и маленький медвежонок»; а дети 4,5 лет и старше явно проецируют на ту же картинку интроецированную ситуацию жизни в семье: «Это мама, сын и папа». Но нами был обнаружен также и тот факт, что, задав уточняющий вопрос (после спонтанного рассказа), можно и у 3-летнего ребенка обнаружить социально структурированное восприятие. Так, на абстрактный вопрос: «Кто эти мишки?» — дети чаще всего отвечают: «Мама, папа и сын (дочка)». Другими словами, если в младшем дошкольном возрасте социальная структура восприятия не проявляется прямо и спонтанно, это не означает, что ее вообще нет. Скорее, она не обнаруживается из-за недостаточного развития в этом возрасте языкового мышления и способности к речевому самовыражению. Можно сказать, что своими вопросами мы, с одной стороны, стимулируем проявление внутренних социально опосредованных механизмов восприятия, а с другой — задаем форму для проекции определенного рода.

В том, что получаемый таким образом материал «проективен», заставляет убедиться факт параллельного исследования детских рассказов и рисунка семьи, а также объективных данных о характере отношений в семейной среде и специфике отношений со зна-

чимыми взрослыми. В таком исследовании мы обнаружили, что у детей внутренний опыт достаточно непосредственно отпечатывается на внешних объектах, и их проективные процессы несут в себе внутридиалогическую структуру, продолжающую, развивающую прежде всего внешние интеракции с семейным окружением (Л.С. Выготский, М.М. Бахтин). Здесь мы видим перекличку с исследованиями, проведенными Г.Т. Хоментаускасом (1987), А.И. Захаровым (1988), Е.Т. Соколовой (1995) и др. Структура же проективных процессов определяется стадией развития ребенка, характером идентификаций и пр.

В связи с обозначенной линией исследования нельзя не упомянуть идею «зоны ближайшего развития» Л.С. Выготского (1983): ребенок получает от взрослого социальные средства деятельности, которые впоследствии усваиваются и задают рамки дальнейшего интеллектуального развития. В нашем случае вопросы являются тем средством, которое помогает ребенку вынести вовне свой внутренний опыт, благодаря чему мы получаем к нему доступ, а также создаем условия для систематического выражения переживаний ребенка. Это тоже зона ближайшего развития.

Нельзя не упомянуть и идею З. Фрейда о раннем развитии некоторых общих, базовых структур личности (сознания), ее можно назвать «зоной дальнего развития» в том смысле, что ранние взаимодействия ребенка в семье к 5 годам формируют общую структуру личности, которая в дальнейшем будет лишь развиваться. Мы также полагаем, что ребенок эмоционально понимает и переживает все происходящее с ним, и ему нужно лишь помочь это структурно оформить и выразить (экстериоризировать). Это оказывается возможным в том случае, если есть соответствующий вопрос и подходящий слушатель.

Обе обозначенные выше идеи верны, но они касаются разных уровней развития и разных способов его описания (у Выготского — извне; у Фрейда — изнутри). Фрейд занимался преимущественно эмоциональным, а Выготский — интеллектуальным развитием и в целом процессом знакового опосредования непосредственного опыта. Мы же пытаемся использовать эти две линии в едином исследовании и соединить в рамках одной онтологии ценности двух пластов опыта — непосредственного, эмоционально-личностного и рационального, интеллектуального.

Важно, что и чисто методически в САТ мы пытаемся совместить идеи Выготского и психоанализа. Когда мы создаем определенные формы и конструкции для самовыражения и таким образом помогаем ребенку выразить свой опыт, это является применением идеи Л.С. Выготского в контексте экстериоризации. Когда

же мы ведем работу с эмоциональной составляющей самовыражения (посредством специального «диалога интонациями», несущего в себе опыт отношений, а не наличных фактов, «интонационных эхололий» и т.п.), то мы тем самым методически реализуем идею актуализации эмоционально-личностного пласта опыта, близкую психоаналитическому подходу.

Способность к экстернизации связана у ребенка со сложившимися привычными ситуациями общения со взрослым, предполагающими определенное ожидание по отношению к высказываниям ребенка и необходимость вынесения внутреннего опыта вовне. Причем эти ситуации общения и ожидания генетически надстраиваются друг над другом и отображают как социальную ситуацию развития ребенка, так и его отношение к этой ситуации. Но вместе с тем, эти стандартные ситуации не исчерпывают способность ребенка к самовыражению, что нетрудно увидеть, если организовать более спонтанное общение, задавая соответствующие вопросы при надлежащем уровне контакта, снимая «внешнее и внутреннее» давление и актуализируя новый образ собеседника. Все это позволяет не только получать новые диагностические данные, создавать новые формы самовыражения, но и отслеживать ход развития вообще. В этом отношении такая работа отличается от подхода Вygотского, поскольку развитие здесь организуется и контролируется не извне (через задание определенных схем деятельности), а изнутри — через экстернизацию содержания самосознания, структуры идентификаций и через осознание возможности более широких паттернов общения. Сходство со схемой Вygотского состоит в том, что здесь также в организации развития участвуют знаковые средства, которые, в отличие все же от знаков в понимании Вygотского, в значительной мере являются производными от внутреннего опыта самого ребенка. Здесь внутренние знаки выносятся вовне сам ребенок при посредстве задаваемых взрослым вспомогательных форм экстернизации, а затем уже взрослый может использовать эти «знаки» (структуры внутреннего опыта) для следующего круга экстернизации и для развития новых способов общения ребенка. В этом случае мы так же, как в свое время Л.С. Вygотский, только несколько иным способом, ставим задачу организации овладения собственной психикой, исходя из непосредственного понимания тенденций эмоционального развития ребенка.

**Заключение.** У детей процессы проекции внутреннего опыта (интерактивного по природе) производны от социальной ситуации или социального контекста его получения. В связи с этим возможна организация этого контекста с целью достижения как можно

более полного самовыражения ребенка. Таков же характер последующей работы с полученным проективным материалом. Если традиционно психолог констатирует наличный уровень развития эго-функций, объектных отношений, сложностей репрезентаций и т.п., то в неклассическом подходе данные анализируются динамически, в их становлении и развитии, как различные диалоги Я—Другой, представленные на всех уровнях получаемого текста. Появляется возможность изучать структуру патологии в контексте свернутой в ней истории развития и динамики построения внутренней жизни пациента. В отличие от классического способа работы с проективным материалом, предполагающего либо поиск символического содержания с последующим его истолкованием, либо шкалирование и логико-категориальный анализ материала, что также в дальнейшем будет интерпретироваться, мы предлагаем отказаться от интерпретации как «деятельности толкования».

В этом случае объективность исследовательского понимания будет определяться прежде всего функционированием языка, имплицитно и эксплицитно содержащего в себе диалогическую реальность самосознания. Единицей исследовательского анализа выступит высказывание, которое мы вслед за М.М. Бахтиным (1979) понимаем как определенное выражение самосознания, принципиально функционирующее в пространстве Я—Другой, в этом смысле любое утверждение об ином, Другом объективно содержит и высказывание о себе. Говоря о диалоге, мы помним, что он шире языка (Ю.М. Лотман) и не сводим его только к речевой форме.

Наш подход удерживает все достоинства традиционного ПИ. Вместе с тем он развивает проективную методологию в смысле организации коммуникации, дает возможность тщательно отрефлексировать и описать ее условия и параметры в контексте особого взаимодействия психолога и обследуемого. В этом плане удастся уйти от неприятных ситуаций, когда материал получить не удастся или же он чрезвычайно беден. Индивидуализация процесса проведения метода предоставляет максимально рельефную картину функционирования индивидуальности и подвигает проективный метод к ее тонкому изучению. Подход дает возможность изучать субъекта в развитии и видеть механизмы этого развития. В таком случае можно получить диагностическую картину, которая позволит выделить значимые моменты психотерапевтической помощи и достигнуть единства и внутренней преемственности в проведении исследовательской процедуры, процессов диагностики и дальнейшей психотерапии, используя язык внутреннего и внешнего диалога.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Бахтин М.М.* Эстетика словесного творчества. М., 1979.
- Бурлакова Н.С., Олешкевич В.И.* Проективные методы: теория, практика применения к исследованию личности ребенка. М., 2001.
- Бурлакова Н.С., Олешкевич В.И.* Детский психоанализ: школа Анны Фрейд. М., 2005.
- Волошинов В.Н.* Фрейдизм. М., 1993.
- Вygотский Л.С.* История развития ВПФ // Собр. соч.: В 6 т. Т. 3. М., 1983.
- Захаров А.И.* Неврозы у детей и подростков. Л., 1988.
- Леонтьев Д.А.* Тематический апперцептивный тест. М., 1998.
- Олешкевич В.И.* История психотехники. М., 2002.
- Соколова Е.Т.* Проективные методы исследования личности. М., 1980.
- Соколова Е.Т.* Модификация теста Роршаха для диагностики нарушений семейного общения // Вопр. психол. 1985. № 4.
- Соколова Е.Т.* Совместный тест Роршаха для диагностики нарушений семейного общения // Общая психодиагностика / Под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. М., 1987.
- Соколова Е.Т.* Изучение личностных особенностей и самосознания при пограничных личностных расстройствах // Соколова Е.Т., Николаева В.В. Особенности личности при пограничных расстройствах и соматических заболеваниях. М., 1995.
- Соколова Е.Т., Чечельницкая Е.П.* О метакоммуникации в процессе проективного исследования пациентов с пограничными личностными расстройствами // Моск. психотерапевт. журн. 1997. № 3. С. 15—38.
- Фрейд А.* Введение в технику детского психоанализа. Т. 1. М., 1999а.
- Фрейд А.* Норма и патология в детском возрасте. Т. 2. М., 1999б.
- Хоментausкас Г.Т.* Методика «Рисунок семьи» // Общая психодиагностика / Под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. М., 1987.
- Юнг К.Г.* Современность и будущее. Минск, 1992.
- Bellak L.* A study of ego functions in the schizophrenic syndrome // Archives of Gen. Psychiatry. 1970. Vol. 23.
- Bellak L., Abrams D.* The TAT, CAT and SAT in clinical use. N.Y., 1997.
- Blatt S.* The validity of projective techniques and their research and clinical contribution // J. of Person. Asses. 1975. Vol. 39. P. 327—343.
- Blatt S., Brenneis C.B., Schimek J.G., Glick M.* Normal development and psychopathological impairment of the concept of the object on the Rorschach // J. of Abnorm. Psychol. 1976. Vol. 78. P. 388—397.
- Blum G.* Defense preferences among university students in Denmark, France, Germany and Israel // J. of Project. Techn. and Person. Asses. 1964. Vol. 28. P. 13—19.
- Corman L.* Le test PN. Paris, 1974.
- Cramer P.* The development of defense mechanisms: Theory, research, and assessment. N.Y., 1991.
- Frank L.* Projective methods for the study of personality // J. of Psychol. 1939. Vol. 8. Handbook of projective techniques / Ed. by L. Murstein. N.Y., 1960.
- Kornadt H., Zumkley H.* Thematische Apperzeptionsverfahren // Enzyklopedie der psychologie / Hg. von K.-J. Groffman, L. Michel. Göttingen, 1982. S. 258—372.
- Kwawer J., Lerner J., Sugarman A.* Borderline phenomena and the Rorschach test. N.Y., 1980.

- Loevinger J., Wessler R.* Measuring ego development: Construction and use of a Sentence Completion Test. Vol. 1. San Francisco, 1970.
- Murray H.* Thematic apperception test manual. Cambridge, 1943.
- Projective psychology / Ed. by L. Abt, L. Bellak. N.Y., 1950.
- Projective techniques for adolescent and children / Ed. by A. Rabin. N.Y., 1986.
- Rapaport D., Gill M., Schafer R.* Diagnostic Psychological Testing. Vol. 2. Chicago, 1945—1946.
- Singer M., Wynne L.* Principles for scoring communication deviances in parents of schizophrenics // Psychiatry. 1966. Vol. 29. P. 260—288.
- Stolorow R.* TAT coding system for the theme of voluntary control. N.Y., 1973.
- Westen D.* Social cognition and object relations // Psychol. Bull. 1991. Vol. 109. P. 429—455.
- Westen D., Feit A., Zittel C.* Methodological issues in research using projective methods // Areas of clinical research: Assessment / Ed. by P.C. Kendall, J.N. Butcher, G. Holmbeck. 2nd ed. N.Y., 1999. P. 224—240.
- Westen D., Lohr N., Silk K.* et al. Object relations and social cognition in borderlines, major depressives, and normals: a TAT analysis // Psychol. Assessment: J. of Consul. and Clin. Psychol. 1990. Vol. 2. P. 355—364.
- Winter W.D., Ferreira A.J.* Research in family interaction: Readings and commentary. Palo Alto, CA, 1969.

Поступила в редакцию  
28.02.08

**Н. И. Евсикова**

## **НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ В РАЗЛИЧНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СИСТЕМАХ**

В статье рассматривается проблема обусловленности личностного развития школьника особенностями педагогической системы, в рамках которой он обучается. Представлены результаты двух этапов (с разрывом в 10 лет) сравнительного исследования детей, завершающих цикл начального обучения в традиционной и вальдорфской школах. Для изучения содержания, сложности и дифференцированности отношений ребенка к значимым явлениям и субъектам окружающей действительности применялся невербальный проективный метод (цветовой тест отношений — ЦТО). Выявлены значимые различия в характере эмоционально-личностных переживаний учащихся в разных образовательных средах.

*Ключевые слова:* вальдорфская педагогика, традиционное школьное обучение, младший школьник, эмоционально-личностное развитие.

Систематическое обучение ребенка в школе — один из самых значимых факторов, оказывающих влияние на его личностное и интеллектуальное развитие на протяжении длительного периода времени. В зависимости от условий, форм и методов обучения оно может иметь различные результаты, обеспечивать умственное развитие ребенка, развитие его познавательной активности, способствовать формированию позитивных стилей поведения и общения или, напротив, оказывать тормозящее воздействие. Школьное образование предполагает передачу ребенку системы научных знаний об окружающей действительности, вооружение его методами научного познания и мышления. Школа определяющим образом создает условия для формирования внутреннего, субъективного мира личности, опирающегося на психологические возможности, уникальность и ценность каждого ребенка.

---

Работа выполнена под руководством докт. психол. наук Б.С. Братуся.

В возрастной и педагогической психологии накоплен огромный экспериментальный и теоретический материал, описывающий психологические закономерности развития школьника (Ш.А. Амонашвили, Л.И. Божович, И.В. Дубровина, Т.В. Драгунова, И.С. Кон, С.Н. Карпова, Н.С. Лейтес, Х.И. Лийметс, А.В. Мудрик, Д.И. Фельдштейн, В.Э. Чудновский, Е.А. Шумилин, Д.Б. Эльконин и др.). Интерпретация полученных данных опирается на основополагающий для отечественной психологической науки принцип деятельности, конкретизированный в понятии ведущего типа деятельности на различных возрастных этапах (Эльконин, 1971).

Современная ситуация реформирования системы образования, переход от унифицированного образования к вариативному, развивающему, делает отечественное образовательное пространство достаточно неоднородным. С точки зрения А.Г. Асмолова (2003), в нем особую роль играют «авторские школы», инструментальные и культурологические, апробирующие разные пути образования в культуре. В фокусе внимания инструментальных школ находится конкретный педагогический метод, найденный в практической деятельности педагога-новатора. Этот метод как инструмент педагогического труда может быть освоен и включен и в традиционную систему образования, и в педагогику развития.

За культурологическими авторскими школами стоят не только инновационные технологии, но и мировоззренческие концепции. Так, например, основой вальдорфской педагогики является философия Р. Штайнера. В число культурологических авторских школ входят «Дидактическая система обучения» Л.В. Занкова, «Система развивающего обучения» Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова, программа «Развитие» А.В. Запорожца—Л.А. Венгера, «Деятельностная теория обучения» П.Я. Гальперина—Н.Ф. Талызиной, «Школа диалога культур» В.С. Библера.

Согласно другой точке зрения (Рубцов, Марголис, Гуружапов, 1996), в современном отечественном образовательном школьном пространстве можно обнаружить, по крайней мере, 7 типов школ, каждый из которых представляет определенную модель обучения воспитания подрастающего поколения. К ним относятся: 1. Традиционная школа; 2. Специализированная школа (с углубленным изучением одного или комплекса предметов); 3. Гимназия — лицей; 4. Инновационная школа (основанная на авторских разработках, использовании отдельных педагогических технологий, новых методов и средств обучения и т.п.); 5. Школа, ориентированная на одну или несколько новых систем образования (вальдорфская школа, школа Монтессори); 6. Школа развивающего обучения (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов); 7. Историко-культурная шко-

ла — от школы с усиленным гуманитарным компонентом знаний до школы диалога культур (В.С. Библер).

Однако при всем разнообразии педагогических технологий и подходов «до настоящего времени не разработана психолого-педагогическая модель, которая могла бы служить заменой той системе принципов обучения и воспитания, что играла доминирующую роль в теории и практике образования традиционного типа» (Агафонов, 2000, с. 5). В рамках традиционного способа обучения были установлены основные особенности развития интеллектуально-познавательной и мотивационно-потребностной сфер личности школьника, характера и динамики межличностных отношений учащихся. Благодаря практике традиционной школы в социуме сложились определенные представления о том, что и в каком возрасте должен знать и уметь ученик, которые невозможно игнорировать при обучении в школе иного типа.

Разнообразие современного школьного обучения позволяет изучать влияние конкретной образовательной педагогической системы на различные аспекты психического развития ученика, включенного в нее. При этом исследование может ограничиваться рамками одной образовательной модели или ориентироваться на сравнение психологических аспектов влияния различных систем. В последнем случае, как правило, «точкой отсчета», «фоном», становится традиционная школа. Сравнение традиционной школы с иными типами обучения, в свою очередь, позволяет обнаружить в ней более выпукло и ярко черты, которые ранее отступали на второй план, как бы находились в тени. При этом направленное изучение содержания, специфики и структуры эмоционально-личностного развития учащихся существенно для оценки эффективности педагогических методов обучения и воспитания школьников. Особое значение эта составляющая приобретает при адаптации в отечественное образовательное пространство самостоятельных личностно ориентированных педагогических систем, включающих в себя полный цикл обучения в средней школе.

В первую очередь речь идет о вальдорфской педагогике. В настоящее время вальдорфские школы работают во многих странах мира. Особенно распространены они в Германии (более 150), Швейцарии (около 100), Голландии (более 80), США (около 100). В России такие школы появились в начале 1990-х гг., и на сегодня их около 30 (Лоскутова, 1997). Отечественных педагогов привлекает их обращенность к индивидуальному человеческому началу, отказ от энциклопедического образования, акцент на развитие художественно-эстетического вкуса (Загвоздкин, 2005).

В вальдорфской педагогике в соответствии с антропософской теорией Р. Штайнера, рассматривающей человека как духовное создание, обучение имеет единую эмоционально-эстетическую основу и реализуется в виде персонального подхода и индивидуальных требований, основанных на изучении личности каждого школьника. Воспитание, направленное на всемерное развитие посредством интенсивной духовной деятельности, должно обеспечить ученику целостное восприятие мира (Штайнер, 1994). Программа воспитания и безоценочного обучения ориентирована на семилетние ритмические циклы развития человека — до 7 лет, от 7 до 14 лет, от 14 до 21 года. Жизнь школы учитывает ритмы года (восприятию годовых ритмов должны помогать школьные праздники жатвы, Рождества) и одного дня: у детей предполагается наличие колебаний между восприятием, переживанием («вдох») и осуществлением («выдох»), которые происходят каждый час. Нравственное воспитание осуществляется в первую очередь через развитие воображения и фантазии.

Занятия во многом сосредоточены на задачах художественно-эстетического воспитания. Они состоят из разнообразных упражнений: музыки, языков, эвритмии<sup>1</sup>. Многие вальдорфские школы строятся на принципах самоуправления: в них действуют советы, в которые входят учителя, ученики, родители, друзья школы. В школах организуется разнообразная практическая деятельность воспитанников, налажено тесное сотрудничество с родителями. Повседневные вопросы решают на конференциях по руководству. В них входят учителя и родители, последние обычно являются учредителями школы. В таких школах избегают нравочений, наказаний, полагаясь прежде всего на положительную нравственно-психологическую обстановку всеобщей приязни.

Большинство исследований, связанных с изучением личностного аспекта влияния вальдорфской образовательной системы на развитие ученика в период школьного обучения, касаются подросткового и юношеского возраста (Агафонов, 2000; Кулешова, 2005). Между тем и традиционная школа, и инновационная для отечественной педагогики вальдорфская подчеркивают важность этапа начальной школы в общем становлении личности ученика (Пегов, 1999). Однако сравнительные исследования эмоционально-личностного развития младших школьников, обучающихся в рамках традиционной и вальдорфской школ, касаются, как правило, либо периода начала учебы (Агафонов, 2000), либо только отдельных его

---

<sup>1</sup> Эвритмия — упражнение, где синтезированы речь, музыка и движение.

составляющих, например переживания школьных страхов (Скляренко, 2005). В результате факты, полученные подобным образом при изучении личности младшего школьника, часто не выстраиваются в один закономерный ряд и не поддаются интерпретации с позиций единых объяснительных принципов.

Все вышеизложенное и послужило основой нашего исследования, направленного на выявление и оценку переживаний, связанных со школой, у младших школьников при завершении обучения в полном цикле начальной школы в разных образовательных системах. В качестве традиционной системы обучения рассматривалось обучение в государственной средней школе. Традиционные школы и близкие к ним специализированные школы с углубленным изучением одного или нескольких предметов являются наиболее массовой формой обучения и составляют существенную часть современного отечественного образовательного пространства. В качестве нетрадиционной системы рассматривалось обучение в вальдорфской школе.

### **Младшая школа в традиционной и вальдорфской педагогике**

В традиционном школьном обучении младший школьный возраст занимает особое место: в этом возрасте осваивается учебная деятельность, формируется произвольность психических функций, возникают рефлексия, самоконтроль, а действия начинают соотноситься с внутренним планом (Эльконин, 1971). Такие достижения связаны с изменениями в потребностно-мотивационной сфере, с развитием психических процессов (в первую очередь в интеллектуально-познавательной сфере), что обусловлено учебной деятельностью, особенностями социальной ситуации развития и т. д.

Изучение сенсорно-перцептивных процессов, памяти, мышления, эмоционально-волевой сферы и психомоторных характеристик позволило выявить ряд особенностей младших школьников (Степанов, 1994). Во многих исследованиях также описаны и проанализированы закономерности формирования учебной деятельности и специфики ее развития, характерные для этого возраста; показаны особенности развития личности младшего школьника: мотивационной сферы, самосознания и самооценки, характера, нравственных сторон, социальных ориентаций (Божович, 2008; Дубровина, 1998; и др.).

В становлении и формировании личности младшего школьника важной составляющей является эмоциональная сфера. Существенное влияние на ее развитие оказывает межличностное взаимодействие. Ранее сложившаяся система взаимоотношений «ребе-

нок—семья» теперь дополняется новой, постоянно развивающейся системой «ученик—школа». В нее входят значимые отношения среди участников образовательного взаимодействия (родители, учителя, одноклассники) и переживания, связанные с различными формами общения в школе. Теперь все поведение ученика, качество его учебной работы оценивается школой, и это влияет на характер его отношений с окружающими — учителями, родителями, друзьями.

Основной предпосылкой для формирования личности в этом возрасте является переход к новому положению ребенка в обществе, которое обязывает его к общественно контролируемой, целенаправленной деятельности, воспитывает чувство долга и ответственности перед окружающими, умение действовать сознательно и организованно, развивает в ребенке волевые качества (Гозман, 1987). В этот период не только появляются новые эмоции, но и те, что существовали до школы, теперь изменяют свой характер и содержание. Например, исследования детских страхов (Гамезо, Герасимова, Орлова, 1998; Лебединский и др., 1990) показывают, что у дошкольника страх вызывается тем, что непосредственно угрожает ему. У младших школьников по отношению к подобным обстоятельствам возникает даже некоторое бравирование бесстрашием, так как умение преодолеть страх поднимает школьника как в собственных глазах, так и в глазах его товарищей. Вместе с тем появляются иные формы страха, например, показаться смешным, некрасивым, быть осмеянным и т.п. В данный период развития происходит особенно интенсивное формирование моральных чувств ребенка, вместе с тем означающее и формирование моральной стороны его личности (Гамезо, Петрова, Орлова, 2003).

Период начальной школы в рамках отечественной вальдорфской педагогики по многим составляющим отличается от традиционной школы. Программа первого класса предусматривает академические предметы в минимальном объеме. Чтению не учат до второго класса, хотя детей знакомят с буквами (в первом и втором классах). Чтение следует за усвоением основ письма. Большинство детей овладевает чтением в третьем классе. Задания на дом начинаются в третьем или четвертом классе. Контрольные и самостоятельные работы по математике, орфографии, иностранным языкам даются по усмотрению учителя. С первого по восьмой класс учеников ведет один и тот же основной классный учитель, который обучает, наблюдает и опекает детей все это время. Преподавание в начальной школе опирается на образное мышление и воображение.

День начинается с приветствия классным учителем каждого ребенка лично. Основной урок, который занимает первые два часа

школьного дня, предваряется ритмической частью, декламацией, пением, игрой на флейтах и т.д. Основной урок дается эпохами — в течение нескольких недель изучается один и тот же предмет. Середина учебного дня отдана иностранным языкам, рисованию, живописи, музыке. Уроки (по 45 минут), следующие за основным, ведет сам классный учитель или учителя-специалисты. Предметы, требующие физической активности (игры, гимнастика, ручной труд, рукоделие, лепка), падают на третью, заключительную часть дня.

В младшей школе как таковых учебников не существует: у всех детей есть рабочая тетрадь, которая становится их рабочей книгой. Таким образом, ученик самостоятельно «пишет» себе учебник, отражая в нем то, чему научился, и свой опыт. В старших классах рабочая тетрадь не теряет своего значения, хотя и дополняется учебником. Обучение в вальдорфской школе является безоценочным и несостязательным (Илясова, 2006). В конце каждого года учитель пишет подробный отчет-характеристику на каждого ученика<sup>2</sup>. Значительное место на этом этапе обучения занимает игра в виде драматизации на уроках эвритмии и школьных праздниках. Также предполагается постоянное и во многом неформальное участие родителей в жизни школы.

В младших классах (втором и третьем) ученики вальдорфской школы обычно опережают своих сверстников в арифметических навыках и устной речи, обладают выраженными интересами к музыке, живописи и рукоделию. В то же время дети из других школ будут более продвинутыми в чтении. Традиционная школа формирует в ученике важнейшее возрастное новообразование — способность к самоконтролю, что подготавливает его к переходу в среднее звено школы.

Вальдорфские педагоги считают, что на этом этапе обучения в ребенке развиваются такие качества, как эмоциональная зрелость, инициатива, творческий подход, здравый смысл и обостренное чувство ответственности (Лоскутова, 1997).

Таким образом, образовательная среда, в которой происходит развитие младшего школьника в традиционной и вальдорфской школах, имеет ряд существенных различий по следующим трем составляющим: а) организация учебной деятельности (в том числе разное место, уделяемое чтению, роль учебника, типы и характер оценок и т.п.); б) участие родителей в жизни школы (отличаются виды и степень вовлеченности); в) место, отводимое игре, школьным праздникам и учебной деятельности в структуре образовательного процесса.

---

<sup>2</sup> При переходе в другую школу могут быть выставлены оценки.

## Общая характеристика исследования

Все вышеизложенное определило *цель* настоящего исследования — выявить и описать некоторые аспекты эмоционально-личностного развития младших школьников в образовательной среде традиционной и вальдорфской школ при завершении начального обучения. Реализация этой цели непосредственно касается проблем изучения адаптации вальдорфской педагогики к современному отечественному образовательному пространству и определения возможностей повышения эффективности массовой общеобразовательной школы.

*Предмет* исследования — эмоционально-личностная сфера младших школьников, включенных в учебно-воспитательный процесс. *Гипотеза*: реализация психолого-педагогических условий начального обучения в традиционной и вальдорфской школах приводит к формированию различных по ряду параметров эмоционально-личностных переживаний учащихся. Отдельная *задача* — проследить временную устойчивость этих переживаний.

*Характеристика выборки*. Исследованная выборка состояла из двух групп четвероклассников. Традиционная система была представлена 27 учащимися общеобразовательных классов Учебного комплекса № 109 (1993/94 уч. год) и 43 учениками средней школы № 1243 (2003/04 уч. год) г. Москвы; вальдорфская система — 22 учащимися экспериментального класса Учебного комплекса № 109 (1993/94 уч. год)<sup>3</sup> и 21 учеником средней школы № 1060 (2003/04 уч. год) г. Москвы.

При формировании групп испытуемых использовался принцип «последовательного накопления воздействия педагогической системы», предполагающий, что каждый из учащихся находился в рамках рассмотренных педагогических систем от момента поступления в школу (один и тот же год набора в первый класс), до окончания IV класса. Таким образом, основу формирования групп испытуемых составляла длительность обучения в рамках данной системы, а не включенность в конкретный учебный коллектив. Единство образовательного контекста и тождественных социокультурных условий достигалось путем использования в качестве экспериментальных площадок в 1993/94 уч. году одного и того же образовательного учреждения — Учебного комплекса № 109, а в 2003/04 уч. году образовательных учреждений, принципиально сопоставимых

---

<sup>3</sup> В этот период на базе Учебного комплекса № 109 в начальной школе осуществлялась адаптация вальдорфской системы в рамках класса государственной школы (Ямбург, 1996).

по ряду ключевых параметров, — Свободной вальдорфской школы № 1060 и ГОУ СОШ № 1243 с углубленным изучением иностранного языка, расположенных в непосредственной близости друг от друга в Центральном округе г. Москвы.

### **Методика**

Исследование носило комплексный характер и осуществлялось методом поперечных и продольных срезов. Временное расстояние между срезами — 10 лет.

Известно, что применение невербальных проективных методов позволяет выявить содержание субъектного, инициативного отношения ребенка к образованию, предметность переживаний учащихся, их эмоциональное отношение к описываемым событиям и фактам своей жизни.

Одним из наиболее адекватных приемов, предназначенных для изучения эмоциональных компонентов отношений личности к значимым для нее субъектам и явлениям и отражающих как сознательный, так и частично неосознаваемый уровни этих отношений, является Цветовой тест отношений (ЦТО). Его характеризует возможность применения к разным возрастным группам и многократного повторения (Эткинд, 1987).

Методическая основа ЦТО — цветоассоциативный эксперимент, за которым стоит гипотеза об отражении в цветовых ассоциациях существенных характеристик невербальных компонентов отношения к значимым другим и к самому себе. В качестве стимульного набора используется 8-цветовая таблица теста Люшера.

ЦТО выявляет достаточно глубокие, частично неосознаваемые компоненты отношений, минуя при этом искажающие защитные механизмы вербальной системы сознания. Цветовые ответы позволяют преодолеть этический барьер при оценке учеником учителя, родителей, членов семьи и друзей, позволяя ребенку свободно выражать свое отношение к ним.

Модификация ЦТО (Яншин, 1997) продуктивно использовалась для оценки эмоционального состояния школьного класса и диагностики адаптации индивида в группе. Полученные результаты свидетельствуют о высокой валидности ЦТО независимо от возраста испытуемых, о семантической стабильности получаемых психологических конструктов у испытуемых в возрасте от 6—7 до 16—17 лет, т.е. о применимости теста для лонгитюдных и срезовых исследований в широких возрастных границах.

ЦТО позволяет выяснить, в какой зоне (положительного принятия, нейтрального отношения или негативного отвержения) находится человек по отношению к самому себе, другим людям, дея-

тельности, которой он занимается, а также его отношение к собственному будущему (Беганцева, Щенникова, 2007).

Мы использовали стандартную *процедуру* проведения ЦТО, состоящую из четырех этапов.

1. На первом этапе происходит определение лиц, предметов, явлений и переживаний, играющих в жизни испытуемого существенную роль, с целью составления списка стимульных понятий (Сермягина, Эткинд, 1986).

2. Перед каждым испытуемым раскладывают на белом фоне в случайном порядке (постоянном для всех испытуемых) 8 цветных карточек теста Люшера. Затем устно дается инструкция подобрать к каждому из последовательно зачитываемых психологом людей и понятий подходящие цвета при возможном повторении выбираемых цветов. В случае возникновения вопросов дополнительно разъясняется, что цвета должны подбираться в соответствии со своим отношением к названному понятию, а не по внешнему виду человека, предмета или явления.

3. После завершения цветового ассоциирования испытуемый ранжирует карточки согласно стандартной инструкции теста Люшера в порядке предпочтения. Начиная с самого «красивого, приятного для глаза», он последовательно выбирает из убывающего ряда цветов тот, который нравится больше других, пока перед ним не останется последняя цветная карточка.

4. Затем проводится сопоставление цветов, ассоциируемых испытуемым с определенными лицами, предметами и понятиями, с их ранговым местом в ряду цветовых предпочтений по тесту Люшера. Цвет, занимающий одно из трех первых мест в ранговом ряду цветовых выборов, свидетельствует об эмоционально положительном отношении к символизируемому им объекту. Средняя позиция цвета (места 4, 5) отражает нейтральное или равнодушное отношение. За последними тремя позициями (местами 6, 7, 8) стоит негативное, конфликтное отношение. На этом же этапе возможно объединение в отдельные группы понятий, получивших одинаковые по величине ранги (Эткинд, 1987).

В нашем исследовании испытуемым предъявлялся список понятий (всего 31), соответствующих базовым переживаниям ребенка, включенного в ту или иную систему обучения. Состав стимульных понятий был определен благодаря теоретическому анализу основных педагогических представлений, характеризующих каждую из рассматриваемых педагогических систем, а также частично стандартизированным беседам с учителями, родителями и детьми, направленным на выявление важных переживаний в жизни школьников, их содержания и причин. В конечном итоге в него вошли

**Распределение стимульных понятий  
по основным сферам отношений в ЦТО**

Сфера отношений	Стимульные понятия
Семья	мама, семья, папа, мой день рождения, сестра, брат
Школа	моя школа, хорошая оценка, плохая оценка, учительница, контрольная работа, одноклассники, учеба, книги
Позитивные переживания	радость, доброта, праздник, конфеты
Негативные переживания	страх, обида, вина
Состояния	мое настроение, сон, отдых, усталость, болезнь
Игра	игра, любимая игрушка
Друзья	друзья
Временная перспектива	будущее
Самоотношение	я сам(а)

базовые субъекты семейных и школьных отношений (отец, мать, учительница и т.п.), основные явления школьной жизни (хорошая и плохая оценка, контрольная работа, книги и т.п.), события семейной жизни (день рождения), позитивные и негативные переживания, различные состояния, а также специфически «детское» понятие — «конфеты». Установленные таким образом понятия были разбиты на 9 основных тематических групп, условно названных «сферами отношений» (табл. 1).

*Обработка* полученных результатов включала в себя следующие процедуры:

1. Выявление статистически значимых различий между средними ранговыми значениями понятий, представленных в ЦТО, на основе критерия Манна—Уитни как внутри результатов, полученных в рамках каждой педагогической системы, так и между результатами сравниваемых систем.

2. Проведение корреляционного анализа среди средних ранговых значений понятий, представленных в ЦТО, на основе коэффициента ранговой корреляции Ч. Спирмена. При этом были выявлены статистически значимые корреляционные связи двух типов: «внешние» — между понятиями, входящими в разные сферы ЦТО; «внутренние» — между понятиями, входящими в одну сферу ЦТО.

3. Оценка статистически значимых различий в представленности корреляций в ЦТО в результатах учащихся с помощью критерия  $\chi^2$  Пирсона.

Статистически значимые различия выявлялись в двух выборках:

- в числе статистически значимых «внешних» корреляций каждой сферы ЦТО с другими сферами в результатах учащихся каждой из сравниваемых систем;
- в числе статистически значимых «внутренних» корреляций каждой сферы ЦТО с другими сферами в результатах каждой из сравниваемых систем.

В первом случае количество статистически значимых «внешних» корреляций соотносилось с установленным постоянным числом возможных корреляций данной сферы с другими сферами ЦТО. Во втором случае количество статистически значимых «внутренних» корреляций соотносилось с установленным постоянным числом возможных корреляций между понятиями данной ЦТО.

### **Анализ результатов**

Итоги статистической обработки результатов сопоставлялись как на уровне внутрисистемного анализа, так и на уровне межсистемного анализа.

#### **1. Межсистемное сравнение**

**Первый срез** (1993/94 уч. год) показал, что переживания четвероклассников, обучающихся в традиционной (Т) и вальдорфской (В) педагогических системах, несколько различаются. Статистически ( $p < 0.05$ ) значимые различия (в ранговом измерении) затрагивают две сферы из девяти — «состояния» и «игра». В сфере «негативные переживания» различия в переживаниях «страха» и «вины» представлены лишь в виде статистической тенденции ( $p > 0.05$ ). Т-школьники негативнее переживали «усталость» (6.15 против 5.00) и относились к «игре» нейтрально, а не положительно, как В-школьники (4.11 против 2.90). Выявленные различия соответствуют таким характеристикам вальдорфской педагогики на этапе младшей школы, которые позволяют оценивать ее как менее нагрузочную и более ориентированную на игру по сравнению с традиционным обучением. К ним относятся:

1) отсутствие постоянных домашних заданий — в Т-школе они не только являются обязательными, но и постоянно увеличиваются в объеме;

2) безоценочный характер обучения — в Т-школе оценка становится обязательным и постоянным атрибутом обучения уже со второго класса; она является мерой приложенного усилия, старания, стимулом и показателем учебной и социальной успешности;

3) доминирование групповой формы учебной деятельности над индивидуальной — в Т-школе учебная деятельность является совместной по своему характеру и основана на персонифицированном участии в ней каждого ученика;

4) игра — важнейший элемент учебной и внеучебной ситуации: например, при обучении письму буквы вводятся через игру и воображение, через отождествление с персонажами сказок и историй, в школьных праздниках постоянно используются всевозможные приемы драматизации; в Т-школе игра является лишь вспомогательным средством на начальных этапах обучения и быстро вытесняется во внеурочное время.

В сфере «негативных переживаний» полученные результаты отражают разное отношение учащихся двух школ к переживаниям «страха» и «вины». У Т-школьников (5.93 и 5.63) они не столь негативны, как у В-школьников (6.90 и 6.62). Можно предположить, что для ученика традиционной начальной школы переживание страха и вины является более привычным и потому не так негативно окрашено. В специальном исследовании школьных страхов младших школьников общеобразовательной и вальдорфской школ (Скляренко, 2005), в частности, утверждается, что обучение в альтернативной школе более благоприятно для эмоционального благополучия детей и способствует приобретению позитивного личностного опыта, препятствующего возникновению школьных страхов.

Таким образом, межсистемное сравнение результатов ЦТО, проведенного в 1993/94 уч. году, выявило определенную специфичность эмоционально-личностных переживаний учащихся, включенных в различные педагогические системы.

**Второй срез** (2003/04 уч. год) позволил оценить устойчивость выявленных особенностей. Его результаты продемонстрировали развитие различий в переживаниях учащихся Т- и В-школ. Теперь они охватывали три сферы из девяти. В их число по-прежнему входила сфера «состояния», а также добавились сферы «школа» и «семья». В сфере «игра» статистически значимые различия отсутствовали.

В сфере «состояния» значимые различия были представлены по отношению к комплементарному к «усталости» понятию «отдых» ( $p < 0.05$ ). У В-школьников (2.55) оно вызывало заметно более положительное отношение, чем у Т-школьников (3.53). Т-школьники переживали «мое настроение» позитивнее, чем В-школьники (2.49 против 3.32,  $p > 0.05$ ). Эти результаты свидетельствуют о наличии тенденции к более благоприятным переживаниям эмоционального благополучия младшими Т-школьниками.

Существенное различие обнаружено в переживаниях младших Т- и В-школьников в сфере семейных отношений. Первые относятся к понятию «папа» положительно, а не нейтрально, как вторые (3.00 против 4.5,  $p < 0.05$ ). Учитывая установки В-школы в отношении семей учеников (постоянное и во многом неформальное

участие родителей в жизни школы), скорее, можно было бы ожидать подобного результата именно у В-учащихся<sup>4</sup>.

Заметные различия обнаружены в сфере «школа». У В-школьников «контрольная работа» ( $p < 0.05$ ) и «книги» ( $p < 0.01$ ) вызывают более выраженное негативное отношение, чем у Т-школьников (5.32 и 4.55 против 4.30 и 3.12). Эти результаты соответствуют таким особенностям вальдорфской педагогики на этапе младшей школы, как более позднее обучение чтению, иные, чем в традиционной школе, формы контроля за учебным процессом.

Таким образом, выявленные в межсистемном сравнении различия результатов двух поперечных срезов, разделенных временным интервалом в 10 лет, обнаруживают устойчивое наличие определенной специфичности эмоционально-личностных переживаний младших школьников, включенных в различные педагогические системы. Эти различия соответствуют основным принципиальным особенностям данного периода обучения в рамках Т- и В-школ.

Усредненные результаты обоих срезов показывают, что наиболее устойчивы различия, затрагивающие сферы «школа» и «игра». В целом выявленные устойчивые особенности переживаний младших школьников, включенных в разные педагогические системы, не носят такого глобального характера, которого можно было бы ожидать, опираясь только на анализ литературных источников.

## **2. Внутрисистемное сравнение**

Внутрисистемное сравнение результатов ЦТО в 1993/94 и 2003/04 уч. годов не обнаружило ни одного значимого различия в переживаниях младших Т-школьников. Продольный срез показал, что на них не оказали влияния ни временной десятилетний интервал, ни факт обучения в классах с разными учителями в школах, находящихся территориально в разных городских районах. Иными словами, общими для двух исследованных выборок были тип обучения (Т-система) и то, что каждый из учащихся находился в его рамках от момента поступления в I класс до окончания IV класса.

Таким образом, можно утверждать, что традиционный тип обучения на этапе начальной школы обладает устойчивыми, универсальными особенностями, формирующими сходный тип переживаний у разных поколений младших школьников.

Внутрисистемное сравнение результатов ЦТО в вальдорфской школе в 1993/94 и 2003/04 уч. годах свидетельствует об отсутствии подобной устойчивости и обнаруживает ряд различий в переживаниях младших школьников, обучающихся в ней.

---

<sup>4</sup> По своему составу семьи учащихся сравниваемых выборок не имели статистических различий.

Переживания В-учащихся в 1993/94 и 2003/04 уч. годах статистически значимо различаются в сторону усиления негативного отношения к «усталости» (5.00→6.14,  $p < 0.05$ ). Можно предположить, что такая динамика отражает нестабильность учебной нагрузки и тенденцию к ее усилению в рамках В-обучения.

Динамика двух других показателей проявилась на уровне статистической тенденции. Ухудшилось отношение В-школьников к «книгам» (3.24→4.55,  $p > 0.05$ ). Эта особенность эмоциональных переживаний учеников по отношению к чтению обладает достаточной устойчивостью и проявляется как во внутрисистемном, так и в межсистемном анализе. Иными словами, заметно более позднее обучение чтению сопровождается не только особенностями овладения навыком, но и формированием иного по сравнению с Т-школой отношения к книге.

В то же время сравнение результатов обоих срезов продемонстрировало улучшение отношения учащихся к себе самому (2.95→2.00,  $p > 0.05$ ). Следовательно, в целом в рамках вальдорфского обучения у младших школьников наблюдается тенденция к повышению самооценки.

Для двух исследованных выборок учащихся нетрадиционной педагогической системы общими были тип обучения (В-система) и то, что каждый из учащихся находился в его рамках от момента поступления в I класс до окончания IV класса. Обучали их разные учителя.

Таким образом, можно утверждать, что вальдорфский тип обучения на этапе начальной школы менее устойчив, более зависим от конкретных условий и личности учителя и формирует несколько различающуюся систему переживаний у разных поколений младших школьников.

### **3. Межсистемное сравнение корреляционных связей между понятиями различных сфер ЦТО (по средним показателям)**

Корреляционный анализ результатов ЦТО (по средним показателям) позволил обнаружить значимые различия в корреляциях между сферами «семья» и «школа», «семья» и «позитивные переживания», «школа» и «позитивные переживания», а также внутри сферы «школа» (табл. 2).

Результаты Т-школьников характеризуются существенно большим количеством корреляций, чем результаты В-школьников. При этом у последних как общее число, так и число совпадающих корреляций с результатами их сверстников из Т-школы оказываются практически одинаковыми. Таким образом, в структуре их переживаний есть достаточно выраженное «общее» с Т-школьниками, но мало «частного». С нашей точки зрения, эта часть полученных результатов отражает общие социокультурные педагогические и семейные установки.

**Количество корреляционных связей в сферах ЦТО  
в IV классах традиционной (Т) и вальдорфской (В) школ  
(по средним показателям срезов 1994 и 2004 гг.)**

Тип корреляций	Сферы ЦТО, в которых корреляции статистически значимо различаются в двух срезах	Суммарное количество значимых корреляционных связей между понятиями сфер ЦТО		Суммарное количество совпадающих корреляционных связей
		Т-школа	В-школа	
«Внешние»	Семья — Школа	34	16	14
	Семья — Позитивные переживания	15	5	5
	Школа — Позитивные переживания	22	8	7
«Внутренние»	Школа — Школа	16	6	5

У Т-школьников структура переживаний количественно больше и качественно разнообразнее, чем у В-школьников. Эта тенденция устойчиво присутствует как во «внешних» корреляциях (между понятиями разных сфер), так и во «внутренних» — между понятиями одной сферы.

В результатах Т-школьников число корреляций существенно больше, чем в результатах В-школьников. Похожая тенденция отмечается при сравнении результатов нейропсихологического обследования успевающих и неуспевающих младших школьников при Т-обучении (Полонская, Яблокова, 1997). Необходимо также отметить, что анализируемые корреляционные связи также близки и по величине коэффициента корреляции, и по его знаку. У младших В-школьников за все время обучения в сферах «семья» и «школа» дополнительно образовались только две связи: «хорошая оценка» — «мама» и «мама» — «одноклассники». У их сверстников из Т-школы число связей в тех же сферах в 10 раз больше, к тому же они разнообразны по знаку. В сферах «школа» и «позитивные переживания» у В-школьников добавилась только одна корреляция между «учительницей» и «конфетами», а у Т-школьников их 14, и они также включают как позитивный, так и негативный знак. Например, для них «плохая оценка» отрицательно коррелирует с «радостью», «добротой» и «праздником». Между сферами «семья» и «позитивные переживания» у В-школьников вообще не появилось ни одной связи, а у Т-школьников образовалось девять связей.

Описанная тенденция аналогичным образом проявляется и во «внутренних» корреляциях между понятиями одной сферы — «школа». У В-школьников образовалась только связь между «одноклассниками» и «книгами», а у Т-школьников представлено девять связей, соединяющих «учебу» практически со всеми сторонами школьной жизни.

**Заключение.** В результате корреляционного анализа средних показателей двух срезов, полученных при использовании ЦТО, были выявлены существенные различия в структуре переживаний младших школьников, обучающихся в различных педагогических системах. Младшие школьники, обучающиеся в традиционной школе, обладают более сложной и дифференцированной системой переживаний, касающихся семьи и школы. Стремящееся к целостности, достаточно гомогенное, слабо дифференцированное образовательное пространство вальдорфской школы само по себе не ставит перед учеником задачи сложно структурировать свои переживания. Как отмечает И.М. Лоскутова (1997), в образовательном пространстве вальдорфской школы развитие рассматривается как односторонний ситуативный процесс, в котором учащийся активен, в то время как учитель лишь организует замкнутую микросреду, противостоящую внешней макросреде. Традиционная школа, напротив, предполагает активное участие в развитии ученика постоянно усложняющейся воспитательной среды, в которой постепенно и постоянно усиливается значимость социальной оценки его действий и поступков. Таким образом, обучение на этапе начальной школы в рамках традиционной педагогики по сравнению с вальдорфской обладает устойчивыми, универсальными особенностями, формирующими сходный тип переживаний у разных поколений младших школьников.

Несмотря на различную образовательную среду, на этапе завершения цикла обучения в начальной школе эмоционально-личностные переживания младших школьников обеих систем являются достаточно сходными. Значимые различия в них присутствуют по параметрам отношения к «школе», «игре» и в степени дифференцированности их структуры. Младшие школьники, обучающиеся по традиционной системе, характеризуются более сложной и дифференцированной системой переживаний, касающихся семьи и школы.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

*Агафонов А.Ю.* Исследование Я-концепции учащихся подросткового возраста как средства качественной оценки образовательных систем.: Дис. ... канд. психол. наук. Казань, 2000.

*Асмолов А.Г.* Практическая психология и проектирование вариативного образования в России // *Вопр. психол.* 2003. № 4. С. 3—12.

*Беганцева И.С., Шенникова С.С.* Изучение специфики ценностных ориентаций у студентов педагогического вуза // Международная научно-практическая интернет-конференция «Преподаватель высшей школы в XXI веке», t21.rguPS/ru. 2007.

*Божович Л.И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб., 2008.

*Гамезо М.В., Герасимова В.С., Орлова Л.М.* Старший дошкольник и младший школьник: психодиагностика и коррекция развития. М., 1998.

*Гамезо М.В., Петрова Е.А., Орлова Л.М.* Возрастная и педагогическая психология. М., 2003.

*Гозман Л.Я.* Психология эмоциональных отношений. М., 1987.

*Дубровина И.В.* Руководство практического психолога: Психологические программы развития личности в подростковом и старшем школьном возрасте. М., 1998.

*Загвоздкин В.К.* Учебные программы вальдорфских школ. М., 2005.

*Илясова А.В.* Развитие самооценки у младших школьников при различных системах оценивания // Материалы V Городской научно-практической конференции молодых ученых и студентов учреждений высшего и среднего образования городского подчинения. М., 2006. С. 187—188.

*Кулешова Е.Н.* Влияние деструктивных изменений в обществе на формирование жизненных приоритетов современных подростков // Психология образования: региональный опыт (Москва, 13—15 декабря 2005 г.): Материалы II Национальной научно-практической конференции. М., 2005. С. 280—283.

*Лебединский В.В., Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М.* Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция. М., 1990.

*Лоскутова И.М.* Вальдорфские школы как социальный факт в мире и в России: философско-социологический аспект: Дис. ... канд. филос. наук. М., 1997.

*Найн А.Я.* Инновации в образовании. Челябинск, 1995.

*Пегов В.А.* Готовность ребенка к обучению в школе (реферативное изложение некоторых исследований) // Развитие. 1999. № 1. С. 55—64.

*Полонская Н.Н., Яблокова Л.В.* Функции программирования и контроля и успешность обучения у первоклассников // I Международная конференция памяти А.Р. Лурия: Тезисы докладов. М., 1997. С. 76.

*Рубцов В.В., Марголис А.А., Гуружапов В.А.* Культурно-исторический тип школы (проект разработки) // Электронный журнал: Психологическая наука и образование. 1996. № 4.

*Сермягина О.С., Эткинд А.М.* Особенности отношений в семьях детей, больных неврозами // Психология аномальных различий. Т. 1. Вильнюс, 1986. С. 186—189.

*Склярченко О.М.* Психологические детерминанты и психокоррекция школьных страхов у младших школьников: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Киев, 2005.

*Степанов С.С.* Диагностика интеллекта методом рисуночного теста. М., 1994.

*Штайнер Р.* Методика обучения и предпосылки воспитания. М., 1994.

*Эльконин Д.Б.* К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопр. психол. 1971. № 4. С. 6—20.

*Эткинд А.М.* Цветовой тест отношений // Общая психодиагностика: Основы психодиагностики, немедицинской психотерапии и психологического консультирования / Под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. М., 1987. С. 110—114.

*Ямбург Е.А.* Школа для всех. М., 1996.

*Яньшин П.В.* Универсальный метод изучения школьной адаптации // Методы психологии. Ежегодник РПО. Ростов н/Д, 1997. Т. 3. Вып. 1. С. 297—299.

Поступила в редакцию  
30.06.08

**А. А. Матвеев**

## **РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ЭМОЦИЙ У БОЛЬНЫХ НЕРВНОЙ БУЛИМИЕЙ**

В работе рассматриваются основные подходы к исследованию эмоций при нарушениях пищевого поведения человека, обсуждается возможность применения понятий «эмоциональный интеллект», «репрезентация», «знаково-символическое опосредствование» к анализу эмоциональной регуляции при нарушениях пищевого поведения. Приводятся результаты эмпирического исследования репрезентации эмоций у больных с нервной булимией, которые интерпретируются на основе теоретического анализа.

*Ключевые слова:* репрезентация эмоций, эмоциональная саморегуляция, эмоциональный интеллект, знаково-символическое опосредствование, нервная булимия, нарушения пищевого поведения.

Проблема нарушений пищевого поведения в современной медицине занимает особое место. С каждым годом в России медленно, но неуклонно растет количество людей с разными вариантами патологии пищевого поведения, увеличивается также количество обращений этих больных за врачебной и психологической помощью (Скугаревский, 2003). Нервная булимия (НБ) выступает как одна из основных форм нарушений пищевого поведения и характеризуется трудностью лечения, длительным течением с многочисленными рецидивами, высокой субъективной тяжестью симптомов (Коркина, Цивилько, Марилов, 1986).

Таким образом, актуальность психологического изучения нарушений пищевого поведения обусловлена запросами практики. Решение практических задач требует разностороннего анализа и осмысления механизмов возникновения и развития этих расстройств.

В многочисленных исследованиях, посвященных НБ, большое внимание уделяется *эмоциональным и когнитивным* феноменам, сопровождающим данное заболевание.

Из эмоциональных феноменов исследователи выделяют сопутствующие пищевым нарушениям коморбидные эмоциональные расстройства: депрессию, навязчивые страхи, эмоциональную ла-

---

Работа выполнена под руководством докт. психол. наук В.В. Николаевой.

бильность и т.д. (Коркина, Цивилько, Марилов, 1986). Отмечается, что больные НБ испытывают в среднем больше негативных эмоций, чем здоровые люди (там же). Эмпирически доказанными фактами являются низкая стрессоустойчивость больных с НБ, их уязвимость по отношению к *фрустрации* (Birch, Fisher, 1998), *готовность* к переживанию и ожидание столкновения с негативными чувствами, снижение *эмоциональной экспрессии*, более всего при выражении агрессии (Andersen, 2002). Т. Рутсгел описывает такую эмоциональную особенность больных НБ, как дефицит *контейнирования* чувств — способность переносить, принимать и перерабатывать эмоцию (Rootsgel, Lindenl, 1997).

Эмоциональную сферу больных НБ Д. Огден и Д. Вордли описывают через фенотип *алекситимии*, обнаруживая такие черты, как трудность идентификации и описания внутренних состояний, сложности различения на субъективном уровне чувственных переживаний и телесных ощущений, невозможность их вербального описания (Ogden, Wardle, 1990). Отдельно оцениваются характеристики телесной чувствительности, навыков интроцепции (interoceptive awareness), специальной деятельности по самомониторингу (self-monitoring), которые менее развиты у больных с НБ, чем у здоровых испытуемых (Miller, 1991). В самоописании больных НБ выделяют частое субъективное переживание недифференцированного возбуждения в разных по характеру ситуациях. М. Вервает обозначает этот феномен как эффект «слипания аффекта» (Vervae, Van Heringen, 2000).

Приступы переедания как ведущий симптом при НБ также связаны с текущей эмоциональной динамикой больных. Возникновению булимического приступа переедания часто предшествует появление и нарастание внутреннего напряжения и эмоционального дискомфорта. После окончания приступа вслед за кратковременным периодом эйфории в процессе переедания и вызывания искусственной рвоты наблюдается период тоскливого аффекта с переживанием чувства вины и раскаяния (Цивилько, Брюхин, 2001).

Исходя из этих фактов приступы переедания некоторыми авторами рассматриваются в качестве регулятора эмоциональной жизни больных, обеспечивающего редукцию аффективного напряжения (Hetherington, 2002). Экспериментально доказано увеличение пищевой мотивации больных НБ на фоне переживания умеренного стресса (Cooper, Fairburn, 1992). Многие авторы указывают на изменение состояний голода и насыщения у больных НБ, приобретающих особые характеристики в ощущениях: голод описывается как «волчий», «глубокий», «всеобъемлющий», «сосущий» и т.д., насыщение — как «неприятное», «тяжелое», «глухое» и др.

В исследовании респонденты признавали зависимость усиления чувства голода при переживании тревоги, печали и скуки (de Castro, Elmore, 1990).

В познавательной области у больных НБ обнаруживают общую когнитивную *негибкость* (flexibility), обозначающую сложность переключения между задачами и использования новой информации для решения задач, ригидность установок (Tchantury, 2004).

Т. Мелатски описывает феномен *негативного атрибутивного стиля* при НБ, который обуславливает такие особенности интерпретации причин внешних событий, как глобальность, внутренняя ответственность за неудачи и их постоянность во времени, которые в совокупности приводят к чувству безнадежности и беспомощности (Metalsky et al., 1997). В исследованиях Е.Т. Соколовой и А.Н. Дорожевца выявлены такие специфические характеристики когнитивного стиля больных с нарушениями пищевого поведения, как *недифференцированность* и *полезависимость*, а также снижение когнитивной регуляции аффективных состояний, проницаемость «границы» сознания, в частности нестабильность образа телесного Я для переживаемого аффекта (Дорожевец, 1986; Соколова, 1989).

Таким образом, если анализировать описываемую феноменологию эмоциональной и когнитивной сфер больных НБ и ее интерпретацию в литературе, не складывается целостная картина взаимодействия между этими сферами. Совокупность феноменов выглядит, скорее, как множество независимых нарушений, приписываемых больным НБ по принципу «коллекции», при которой не просматривается единая *модель* их взаимосвязи и отсутствуют общие функциональные *звенья*, связывающие эмоциональные и познавательные процессы.

С одной стороны, в литературе по НБ, имеются описания достаточно разнотипных феноменов эмоциональной сферы: общее снижение настроения вплоть до возникновения депрессии, преобладание негативных эмоций, жесткая связь приступов передания с эмоциональным статусом, трудности выражения эмоций, выборочность при восприятии чувств других людей, сниженная чувствительность и способность к вербализации аффекта в рамках синдрома алекситимии, эффект «слипания аффекта», уязвимость к фрустрации, которые в своем сочетании указывают на сниженную эффективность эмоциональной саморегуляции больных НБ.

С другой стороны, отраженные во множестве публикаций когнитивные особенности больных НБ относятся к эмоциональной сфере в большой степени опосредованно. Согласно теоретическим представлениям, неадекватное когнитивное оценивание и уста-

новки функционируют по простому принципу накопления стресса, приводящего к общей эмоциональной дестабилизации. Когнитивная недифференцированность и полезависимость относятся к внутренним механизмам эмоциональной саморегуляции, однако их предполагаемое влияние неспецифично и независимо от аффективного содержания, модальности чувства, предмета эмоции и т.д.

На наш взгляд, в качестве одного из связующих звеньев, обуславливающих взаимодействие эмоциональной и когнитивной сфер, можно рассматривать *репрезентативную схему эмоций*. Термин «репрезентация» (representation) буквально переводится как «изображение, образ, представление» (Словарь психологических терминов). В своем наиболее общем значении «психическая репрезентация» выступает синонимом «отражения» того или иного аспекта действительности в интрапсихическом плане (Eysenk, Kean, 1997). В общепсихологических концепциях у понятия «репрезентация» или «репрезентативная схема» имеются два основных содержания. Во-первых, репрезентация служит обозначением для приобретенного человеком субъективного опыта, ассимилированного представления об окружающей среде. Во-вторых, сформированная на основе опыта репрезентативная схема становится необходимой интрапсихической функциональной единицей, регулирующей внешнюю и внутреннюю деятельность (там же).

Исходя из этих представлений репрезентация эмоций (РЭ) является функциональным звеном, состоящим из отражения эмоций (установок, представлений, знаний), осуществляющим регуляцию эмоций со стороны когнитивной сферы. С одной стороны, РЭ обуславливает аффективные особенности, с другой — является особой когнитивной структурой, на которую распространяются закономерности познавательной деятельности.

Понятие РЭ играет значительную роль в современных теориях *эмоционального интеллекта и теории психического*.

Понятие «эмоциональный интеллект» определяется как группа ментальных способностей, способствующих осознанию и пониманию собственных и чужих эмоций (Mayer, Di Paolo, Salovey, 1990). В широкую группу этих способностей разные авторы включают: 1) дифференцированность эмоционального понимания собственных и чужих эмоций на разных уровнях — от телесной чувствительности до вербальных представлений; 2) управление собственными эмоциями и эмоциями других людей; 3) эмоциональную гибкость; 4) принятие решения на основе эмоций и т.д. (там же). Эмоциональный интеллект как целостная структура способностей предполагает осуществление саморегуляции аффектов во

внутреннем плане и регуляцию межличностных отношений на основе эмоций. Главным параметром и основой эффективности эмоционального интеллекта является степень эмоционального понимания, заложенного в ментальных репрезентациях эмоций и обуславливающая все остальные способности (Андреева, 2007).

Перед теорией психического (Сергиенко, 2006) стоят более узкие задачи по изучению индивидуальных представлений о внутреннем мире других людей. Ключевым принципом является представление о поэтапном формировании ментальных репрезентаций, выделяются этапы в зависимости от характера информации, содержащейся в интрапсихической схеме: подражательные действия, аффективное закрепление, довербальные символические и вербальные представления (там же). Соответственно в теории психического репрезентативная схема эмоций рассматривается как структура, состоящая из разных уровней: чувственного, символического, вербального (там же).

Понятие РЭ также имеет существенное значение для разрабатываемой в рамках культурно-исторической концепции проблемы *единства аффекта и интеллекта* и культурного развития эмоций.

Согласно представлениям Л.С. Выготского, более высокий уровень развития интеллектуальных процессов выступает прямой детерминантой дифференциации эмоций. Переход к образному мышлению дает возможность «обобщения чувств» и возникновения сложных аффективных образований (Выготский, 2000), абстрактное мышление меняет динамику аффекта к более «тонкому» и «мягкому» его протеканию, приводит к более глубокому познанию и упорядочению мира собственных переживаний (там же).

Как условие «проникновения» высших интеллектуальных процессов в аффективную сферу рассматривают процесс *знаково-символического опосредствования*. Содержание понятия «знаково-символическое опосредствование» конкретизируется в понятии «означение» или «означивание». Применительно к эмоциональной сфере механизм знаково-символического опосредствования описывается как процесс означения мимических, двигательных, физиологических признаков состояния ребенка в терминах эмоций (Тхостов, Колымба, 1999).

РЭ, обозначаемые термином «эмоциональный образ», становились предметом исследования в трудах А.В. Запорожца и в работах Л.М. Веккера, устанавливающих закономерность, согласно которой символический и метафорический язык репрезентаций, в отличие от прямых наглядных образов, соответствует более высокому культурному уровню, большей дифференциации и «богатству» эмоциональной сферы (Веккер, 1998).

Таким образом, обобщая представления о РЭ, можно сделать вывод о том, что данное понятие имеет большую эвристическую ценность для изучения механизмов психических нарушений при НБ. Репрезентативная схема эмоций может выступать как функциональное *звено*, осуществляющее взаимодействие между когнитивной и аффективной сферами, необходимое для конструирования целостной модели, учитывающей известные феномены при НБ. Изучение РЭ допускает, во-первых, оценку *структурных характеристик* различных уровней: чувственного, символического, вербального; во-вторых, качественный анализ *смыслового содержания* репрезентации эмоций. РЭ также позволяет оценить ведущий параметр эмоционального интеллекта — понимание эмоций в двух планах: 1) репрезентацию *собственных переживаний*, что в большей степени относится к саморегуляции, и 2) репрезентацию *эмоций других людей*, относящуюся к регуляции межличностных отношений.

Таким образом, с учетом описанной проблемы и теоретического обзора представляется важным проведение эмпирического исследования репрезентаций эмоций у больных с НБ.

Актуальность исследования обусловлена тем, что множество описанных выше эмоциональных и когнитивных феноменов при НБ не увязаны друг с другом, что в свою очередь затрудняет развитие научного понимания, ведет к «растворению» целостности картины нарушений среди теорий низкого ранга. Изучение особой психической сущности — репрезентации эмоций, которые ранее не выступали в качестве предмета исследований при НБ, — позволяет преодолевать узкий, односторонний или коллекционирующий, эклектичный характер современных концепций НБ. Данное исследование предполагает использование наработок различных теоретических направлений: когнитивной традиции, психодинамических концепций, традиций отечественной психологии.

**Цель** исследования — комплексное изучение репрезентации эмоций больных нервной булимией в сравнении с репрезентациями здоровых испытуемых на уровне интрацептивных ощущений, символических образов, невербальных реакций и вербальных представлений как собственных эмоций, так и эмоций других людей, а также анализ их взаимосвязи между собой.

**Задачи:** 1. Разработка комплекса методик для эмпирического исследования репрезентации эмоций. 2. Проведение эмпирического исследования в группе больных НБ и группе здоровых испытуемых. 3. Анализ нарушения разных уровней репрезентации эмоций при НБ в сравнении со здоровыми испытуемыми. 4. Выделение факторов нарушений репрезентации эмоций у больных НБ.

*Гипотезы:* 1. Репрезентации эмоций у больных нервной булимией значительно отличаются от репрезентаций эмоций здоровых испытуемых. 2. Структура нарушений репрезентаций эмоций у больных нервной булимией неоднородна, разные уровни репрезентации эмоций при НБ нарушены в различной степени выраженности.

*Испытуемые.* Экспериментальная группа (ЭГ) состояла из 50 человек. Больные — женщины в возрасте 17—35 лет с диагнозами «нервная булимия» (37 чел.) и «нервная анорексия с булимическими расстройствами» (13 чел.), проходившие лечение на базах 14-й ПБ, Клиники неврозов им. З.П. Соловьева и 33-й ГКБ им. проф. А.А. Остроумова.

Контрольная группа (КГ) состояла из 60 испытуемых женского пола в возрасте 17—35 лет. Критерием отбора было отсутствие на момент обследования острых или хронических заболеваний. Группы испытуемых были уравнены по возрастному и образовательному уровню.

## **Методики**

В исследовании использовались: методика «Рисунок чувств», «Рисуночный апперцептивный тест» (РАТ), «Психосемантический анализ эмоций и ощущений» (ПАЭО)<sup>1</sup>. Принципом отбора методик служило их соответствие заявленной цели исследования. Из статистических процедур был проведен сравнительный анализ с применением непараметрических критериев Манна—Уитни и анализ корреляционных взаимосвязей с применением непараметрического критерия Спирмена. Статистический анализ проводился с использованием программы SPSS 11.

**Методика «Рисунок чувств»** является авторской и направлена на изучение репрезентаций эмоций, символического изображения, графических показателей образа, а также особенностей эмоционального переживания при вспоминании об эмоциогенной ситуации.

*Процедура.* Во время эксперимента испытуемым после проведения беседы предлагалось нарисовать чувства по порядку: «гнев»; «смущение»; «вина»; «голод»; «печаль»; «радость»; «тревога». Испытуемые могли использовать либо все возможные цвета, либо только один цвет, исходя из собственного желания и настроения. После того как рисунок чувства был готов, испытуемого просили описать это чувство, затем отдельно описать телесные ощущения при переживании этого чувства, наконец, рассказать о ситуации, в которой переживание этого чувства для испытуемого было наибо-

---

<sup>1</sup> Представленные результаты являются частью обширного системного исследования механизмов эмоциональной регуляции больных с НПП.

лее интенсивным и продолжительным. Для оценки особенностей переживания (модальности, интенсивности) использовался протокол наблюдения за невербальной эмоциональной экспрессией, являющийся авторской модификацией протокола, применяемого в исследовании невербального поведения для определения нетипичного эмоционального состояния (Пономарева и др., 2001).

*Параметры оценки.* В первую очередь оценивался общий параметр **дифференцированности** эмоционального понимания, который конкретизировался в следующих показателях: а) количестве перечисленных признаков эмоции; б) описаниях телесных ощущений при переживании эмоции; в) количестве деталей в рисуночном образе; г) стереотипности/дифференцированности и разнообразии использованных типов рисуночного образа; д) количестве использованных цветов; е) предпочитаемых рисуночных образов. Для подсчета количества признаков использовался контент-анализ высказываний испытуемых, где единицами являлись отдельные прилагательные, существительные, глаголы, отдельные целостные формулировки («как у маленьких детей», «похоже на вулкан» и т.д.).

Во вторую очередь оценивались метакогнитивные или проективные характеристики рисуночного образа и переживания, демонстрирующие общую **актуальность и напряженность** отдельных эмоциональных переживаний, которые конкретизировались в следующих показателях: 1) графических характеристиках: а) цветовой насыщенности образа; б) штриховке; в) нажиме; г) размере (на фоне других образов в рамках одной методики); 2) интенсивности и качественных особенностях переживания. Для оценки выраженности показателей использовалась общая четырехбалльная номинативная шкала: 0 — слабая выраженность, 1 — средняя выраженность, 2 — сильная выраженность, 3 — крайняя выраженность.

**Методика «Рисуночный Апперцептивный Тест»** (Собчик, 2005).

*Процедура.* В безоценочной атмосфере испытуемому демонстрировались картинки по порядку, и при этом ему предлагалось рассказать свою версию о том, что происходит на картинке.

Оценивались такие показатели, как: 1) *эмотивность* — количество упоминаний в рассказах чувств и переживаний персонажей и 2) *рациональность* — количество упоминаний суждений, мыслей героев рассказов.

Данный показатель позволяет проанализировать условия эмоциональной компетентности и межличностной регуляции.

**Методика «Психосемантический анализ эмоций и ощущений»** (ПАЭО) необходима для исследования семантического пространства эмоций и ощущений, интрацептивного словаря эмоций у больных НБ в сравнении с нормой. ПАЭО является авторской моди-

фикацией методики экспериментального исследования категориальных структур индивидуального сознания (Петренко, 2005) и состоит из списков эмоций (25) и ощущений (33).

*Процедура.* Испытуемому предлагалось оценить по шкале от 1 до 5 связь между каждой эмоцией и каждым ощущением с целью определить, насколько выбранная эмоция сопровождается тем или иным ощущением.

Результаты методики ПАЭО состоят из: 1) семантической нагруженности телесных ощущений и эмоций человека; 2) размерности семантического пространства.

Размерность семантического пространства оценивалась по количеству факторов внутри семантического пространства (чем больше количество факторов, тем больше когнитивная дифференцированность), соотношению факторов внутри семантического пространства по величине долей дисперсии (чем больше доминирование одного или двух факторов, тем меньше когнитивная дифференцированность), числу положительных и отрицательных корреляций между факторами внутри семантического пространства (чем больше количество корреляций между факторами, тем меньше когнитивная дифференцированность).

## Результаты и обсуждение

**1. Методика «Рисунок чувств».** По уровню детализации образа, общего описания и описания телесных признаков всех эмоций были получены значимые различия между больными (ЭГ) и нормальными (КГ) испытуемыми (табл. 1). Таким образом, для боль-

Таблица 1

**Методика «Рисунок чувств»: средние значения показателей дифференцированности эмоционального понимания в группах больных (ЭГ) и нормальных (КГ) испытуемых**

Показатели		ЭГ	КГ	t
Детализированность	Рисунок*	5.58	7.37	0
	Описание*	27.82	39.28	0
	Тело*	12.1	14.37	0.031
Разнообразие образа*		2.64	4.18	0
Цвет*		4.36	5.75	0.002
Тип образа	Символ_лицо*	3.48	2.32	0
	Метафора*	1.18	3.73	0
	Атрибут*	1.28	2.13	0
	Экспрессия	1.22	0.75	0.849
	Абстракт	0.08	0.03	0.285

*Примечание.* Звездочкой обозначены различия, достигающие уровня значимости  $p < 0.05$ .

ных НБ характерно использование меньшего количества признаков в описании чувств, телесных признаков эмоции, меньшая детализированность рисуночного образа. У них выявлена тенденция использовать более однотипные рисуночные образы в рамках одного задания и меньшее количество цветов. Больные НБ в целом предпочитали рисовать образы символической экспрессии, в основном мимику, улыбку, слезы и т.д. и в меньшей степени использовать метафоры для описания чувств и атрибутивные образы (ситуацию или предмет, вызывающий эмоцию).

Символическая экспрессия, согласно проведенным исследованиям (Дорфман, 1997), является наиболее инвариантным и универсальным символом, менее всего опирающимся на индивидуальный опыт человека, в то время как использование метафор больше соответствует индивидуальному развитию, большому ассортименту средств эмоционального выражения и т.д. (Подпругина, Блинникова, 2002).

В структуре метакогнитивных компонентов существенные различия между больными НБ и здоровыми испытуемыми были выявлены в основном в интенсивности переживания эмоций, тогда как графические различия были статистически незначимыми. Сильная интенсивность переживания эмоций у больных НБ касалась в основном негативных чувств: вины, гнева, печали. Часто подобное переживание после актуализации сохранялось, и последующие задания, рассказ о других эмоциогенных ситуациях носили его отпечаток. Наиболее интенсивным и статистически значимым переживанием в экспериментальной группе было переживание *вины* — достаточно открытое, осознаваемое, сопровождаемое специфичной для вины мимической экспрессией и жестами ( $\Delta\Gamma=2.14$ ,  $\text{К}\Gamma=1.42$ ). Следующим по выраженности было переживание *гнева*, которое у больных НБ, не осознаваясь в полной мере, не сопровождаясь полным набором специфических мимических и жестикulatoryных признаков, выражалось, скорее, в высокой степени общего напряжения, сопровождающегося скованностью ( $\Delta\Gamma=1.9$ ,  $\text{К}\Gamma=1.62$ ). Наконец, для больных НБ было характерно более сильное переживание *печали* ( $\Delta\Gamma=1.76$ ,  $\text{К}\Gamma=1.15$ ), чем в контрольной группе.

По графическим признакам статистические различия были получены в показателях цветовой насыщенности образа вины ( $\Delta\Gamma=1.88$ ,  $\text{К}\Gamma=1.38$ ) и в меньшем размере рисуночного образа радости у больных ( $\Delta\Gamma=0.94$ ,  $\text{К}\Gamma=1.15$ ). Поскольку тенденция изображать радость крупнее остальных образов эмоций доказана для нормальных испытуемых независимо от возраста (Подпругина, Блинникова, 2002), данный факт свидетельствует, что в жизни у

больных НБ меньше актуальных позитивных переживаний, чем у здоровых испытуемых.

**2. Методика «Рисуночный апперцептивный тест».** Результаты методики РАТ выглядят следующим образом: у больных НБ не выявлено значимых различий по показателям эмотивности и рациональности в сравнении с группой нормы ( $\text{ЭГ}=1.02$ ,  $\text{КГ}=1.28$ ), ( $\text{ЭГ}=4.38$ ,  $\text{КГ}=4.4$ ). Таким образом, больные НБ в целом не отличаются от здоровых испытуемых в плане оценки эмоций других людей как основы эмоциональной компетентности.

**3. Методика ПАЭО.** Результаты исследования семантики эмоциональных явлений состоят из: а) описания семантических пространств структуры эмоционального опыта экспериментальной и контрольной группы; б) сравнения параметров семантических пространств экспериментальной и контрольной группы по общему соотношению факторов.

### **3.1. *Общее описание семантических пространств***

**ЭГ.** Факторный анализ первичных данных методики ПАЭО выявил общее для экспериментальной группы семантическое пространство эмоций и ощущений, состоящее из 5 факторов, объясняющих 85.26% дисперсии. Факторы семантического пространства экспериментальной группы получили следующую интерпретацию: 1) фактор *неприятных переживаний, связанных с негативными агрессивными чувствами* (доля дисперсии — 54.5%); 2) фактор *приятных переживаний* (15.95%); 3) фактор *социальной слабости* (6.36%); 4) фактор *энергии и возбуждения* (4.45%); 5) фактор *тревоги и страха* (4%).

**КГ.** В общем семантическом пространстве группы выявлено 6 факторов, объясняющих 89.4% дисперсии. Факторы были проинтерпретированы как: 1) фактор традиционных негативных переживаний (45.87%); 2) фактор приятных переживаний (19.2%); 3) фактор возбуждения и агрессии (10.5%); 4) фактор тревоги и страха (5.8%); 5) фактор волнения (4.4%); 6) фактор социальной слабости (3.52%).

### **3.2. *Сравнение содержательных параметров семантических пространств***

Результаты корреляции факторных значений демонстрируют существенную похожесть семантических пространств, близкую связь обозначенных факторов. При этом наблюдаются содержательные особенности каждого из пространств.

1) В ЭГ доминирующим оказался фактор негативных переживаний, связанных в первую очередь с агрессивными, социально порицаемыми чувствами («раздражение», «гнев», «зависть», «неприязнь»). Семантическая нагруженность оценочными ощущениями

ями («противный», «плохо») данных чувств существенно выше, чем в группе нормы, так же как и тягостными («страдание», «изнуряющий»). В семантическом пространстве **КГ** первый фактор представляет собой более широкий набор традиционных негативных чувств: печаль, обида, вина, стыд. При этом агрессивные чувства испытуемых оказались связанными в рамках третьего фактора с ощущениями подъема, возбуждения и т.д.

Таким образом, интрацептивный словарь телесных ощущений при переживании агрессивных чувств больными **НБ** характеризуется большей субъективной тяжестью, неприятностью, негативной оценкой, чем у здоровых испытуемых. Данный феномен можно проинтерпретировать в рамках описанной общей тенденции по сложности выражения и по переживанию агрессии у больных **НБ**.

2) В семантическом пространстве **ЭГ** более высокую семантическую нагруженность имеет фактор социальной слабости, связанный с такими чувствами как «стыд», «страх», «смущение» и ощущениями «онемения», «слабости», что может обозначать более высокую актуальность и выраженность социальной слабости среди больных **НБ**. При этом в **КГ** большую значимость имеет фактор тревоги и страха, хотя это не согласуется с данными о повышенной тревожности больных **НБ**.

3) Семантические связи состояний голода и насыщения в пространстве **ЭГ** выглядят следующим образом. Переживание «*голод*» находится в рамках 5-го фактора тревоги и страха. Интерпретировать данный факт можно двояким образом: а) приступы переедания у больных **НБ** являются *следствием* и компенсацией состояния тревоги; б) тревога возникает из-за потери *контроля* во время данных приступов. Интрацептивный словарь состояния голода формируется из ощущений «зуда», «холода», «дрожь» и т.д.

В **КГ** переживание «голод» находится на отрицательном полюсе 3-го фактора энергии и агрессии (т.е. отрицательно связано с агрессивными чувствами), а также в рамках 6-го фактора социальной слабости (т.е. противоположно таким чувствам, как «решимость», «невозмутимость»). Обобщая, можно сделать вывод о том, что в семантическом пространстве здоровых испытуемых голод связан со слабостью, мягкостью, неагрессивностью.

«Насыщение» в семантических пространствах обеих групп находится в составе фактора приятных переживаний. В рамках приятных ощущений и позитивных чувств, многие из которых связаны с социальным взаимодействием (нежность, симпатия), «насыщение» получает позитивную оценку и отражает позитивное социальное взаимодействие.

**Сравнение показателей дифференцированности семантических пространств в группах больных (ЭГ) и нормальных (КГ) испытуемых**

Показатели дифференцированности		ЭГ	КГ
Количество факторов		5	6
Доля дисперсии (в %)	1-й фактор	54.5	45.87
	2-й фактор	15.95	19.2
	3-й фактор	6.36	10.5
	4-й фактор	4.45	5.8
	5-й фактор	4.0	4.4
	6-й фактор	—	3.52
Число положительных корреляций		3	3
Число отрицательных корреляций		4	3

### **3.3. Сравнение дифференцированности семантических пространств**

Данные, приводимые в табл. 2, демонстрируют, что семантическое пространство структуры эмоционального телесного опыта ЭГ значительно менее дифференцировано по сравнению с семантическим пространством КГ по таким показателям, как количество факторов, пропорциональное соотношение факторов (по долям дисперсии) и количество корреляций факторов внутри семантического пространства.

#### **Выводы**

Структурные характеристики репрезентации эмоций больных НБ отличаются от здоровых испытуемых меньшей общей детализированностью как на вербальном, так и на символическом и телесном уровнях. На это указывает бедность в описании переживаний, меньшее количество признаков, деталей в рисунке, большая однотипность образов, узость интрацептивного словаря и размерность семантического пространства ощущений и чувств. Данные феномены входят в общий параметр когнитивного стиля — когнитивную *дифференцированность*, которая, согласно полученным данным, «пронизывает» все уровни репрезентативной схемы эмоций. Таким образом, феномен низкой когнитивной дифференцированности, обнаруженный в предыдущих исследованиях нарушений пищевого поведения (Дорожевец, 1986; Соколова, 1989), оказывает свое влияние на репрезентацию эмоций как на звено саморегуляции.

Наибольший разрыв в показателях ЭГ и КГ был выявлен на уровне вербального описания эмоций, который, следовательно,

можно рассматривать как наиболее дисфункциональный уровень репрезентации при НБ. Вместе с такой особенностью символической репрезентации, как сниженная метафоричность образов эмоций, этот факт демонстрирует низкую когнитивную *сложность* репрезентативной схемы эмоций, что означает существенно меньшее влияние высшего уровня мышления и рефлексии на представление об эмоциях у больных НБ, чем у здоровых испытуемых.

Результаты методики РАТ и рисунка чувств в целом демонстрируют сохранную способность больных НБ по восприятию и опознаванию эмоций других людей, что указывает на адекватную эмоциональную компетентность в межличностном общении при сниженной эффективности саморегуляции собственных аффектов.

Малый процент атрибутивных образов у больных НБ в соотношении со здоровыми испытуемыми может выступать показателем эмоционального понимания причин и ситуаций, детерминирующих возникновение тех или иных чувств. Ухудшение атрибуции чувств может также указывать на нарушения *предметности* аффекта, ведущего к снижению субъектности и произвольного контроля переживания (Тхостов, Колымба, 1999).

Наконец, были выявлены содержательно-смысловые особенности репрезентации эмоций у больных НБ на уровне непосредственно наблюдаемого переживания, в цветовых и графических показателях рисунков, изображающих чувства, и в содержательных семантических связях.

У больных НБ обращают на себя внимание репрезентация агрессивных чувств, связанных с негативными оценками и актуальными трудностями выражения. Данный результат может быть индикатором подавления собственной агрессии при социальном взаимодействии, что ведет к дисфункциям и нарушению свободного протекания эмоций.

Переживание голода оказались связаны у больных НБ с переживанием тревоги и страха.

Обобщая все полученные результаты, можно сделать вывод о том, что при НБ существуют два основных фактора, воздействующих через репрезентацию эмоций на аффективную саморегуляцию. Во-первых, это такие параметры когнитивной регуляции, как дифференцированность и сложность, которые менее развиты у больных НБ при наибольшей дисфункции уровня вербальных представлений. Данные особенности обуславливают нарушения предметности и атрибутивности эмоций, затрудняющие процесс аффективной саморегуляции. Этот фактор указывает на сниженную способность к рефлексии собственных эмоциональных переживаний у больных НБ. Во-вторых, это содержательные особенно-

сти РЭ — смысловые оценки и когнитивные установки, обуславливающие особенности переживания агрессивных чувств и состояние голода на фоне большей выраженности печали и вины, снижения радости, что является индикатором общей неэффективности эмоциональной саморегуляции больных НБ.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Андреева И.Н.* Предпосылки развития эмоционального интеллекта // *Вопр. психол.* 2007. № 5. С. 57—65.
- Веккер Л.М.* Психика и реальность. Единая теория психических процессов. М., 1998.
- Выготский Л.С.* Психология. М., 2000.
- Дорожевец А.Н.* Искажение образа физического Я у больных ожирением и нервной анорексией: Автореф. ... канд. психол. наук. М., 1986.
- Дорфман Л.Я.* Эмоции в искусстве: теоретические подходы и эмпирические исследования. М., 1997.
- Коркина М.В., Цивилько М.А., Марилов В.В.* Нервная анорексия. М., 1986.
- Кулаков С.А.* Основы психосоматики. СПб., 2003.
- Николаева В.В., Арина Г.А.* От традиционной психосоматики к психологии телесности // *Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология.* 1996. № 2. С. 8—18.
- Николаева В.В., Арина Г.А.* Клинико-психологические проблемы психологии телесности // *Психол. журн.* 2003. Т. 24. № 1.
- Петренко В.Ф.* Основы психосемантики. Смоленск, 1997.
- Подпругина В.В., Блинникова И.В.* Ментальные репрезентации эмоций у учащихся общеобразовательной школы // *Психол. журн.* 2002. Т. 23. № 3. С. 31—43.
- Пономарева И.П., Павлова Е.Н., Овчинников В.В., Жуков Ю.М.* Невербальное поведение и его значение в определении нетипичного эмоционального состояния человека. М., 2001.
- Сергеенко Е.А.* Раннее когнитивное развитие: новый взгляд. М., 2006.
- Скугаревский О.А.* Классификационные критерии нарушений пищевого поведения и сопряженные поведенческие проявления // *Психотерапевт. и клин. психол.* 2003. № 2 (7). С. 25—29.
- Собчик Л.Н.* Психология индивидуальности: Теория и практика психодиагностики. М., 2005.
- Соколова Е.Т.* Особенности самосознания и самооценки при расстройствах личности. М., 1989.
- Тхостов А.Ш.* Психология телесности. М., 2002.
- Тхостов А.Ш., Колымба И.Г.* Феноменология эмоциональных явлений // *Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология.* 1999. № 2. С. 3—13.
- Цивилько М.А., Брюхин А.Е.* Характеристика агрессивных проявлений у больных нервной анорексией. М., 2001.
- Andersen A.* Rethinking the DSM-IV diagnosis of eating disorders // *Eating Disorders.* 2002. Vol. 10. P. 177—180.
- Birch L.L., Fisher J.O.* Development of eating behaviors among children and adolescents // *Pediatrics.* 1998. Vol. 101. P. 539—549.
- Castro J. de , Elmore D.K.* Subjective hunger relationships with meal patterns in the spontaneous feeding behavior of humans: evidence for causal connection // *Int. J. of Eating Disorders.* 1990. Vol. 49. N 5. P. 366—382.

*Cooper M.J., Fairburn C.M.* Thoughts about *eating*, weight and shape related words in bulimia nervosa // *J. of Abnorm. Psychol.* 1992. Vol. 101. P. 352—355.

*Eysenk M.W., Kean M.T.* Cognitive psychology: A student's handbook. 1997. P. 204—206.

*Hetherington M.M.* The physiological-psychological dichotomy in the study of food intake // *Nutrition in Soc. Life.* 2002. N 61. P. 44—58.

*Mayer J.D., Di Paolo M., Salovey P.* Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: a component of emotional intelligence // *J. of Person. Assess.* 1990. Vol. 54. N 3, 4. P. 772—781.

*Metalsky T., Joiner Jr., Stephen A., Wonderlich T.* When will bulimics be depressed and when not? The moderating role of attributional style // *Cogn. Therapy and Res.* 1997. Vol. 21. N 1. P. 61—72.

*Miller M.* Understanding the eating-disordered patient: engaging the concrete // *Bull. of the Menninger Clinic.* 1991. Vol. 55. P. 85—95.

*Ogden J., Wardle J.* Cognitive restraint and sensitivity to cues for hunger and satiety // *Physiol. and Behav.* 1990. Vol. 47. N 3. P. 477—481.

*Rootsgerl T., Lindenl V.* Emotional mechanisms of feeding // *Cogn. Therapy and Res.* 1997. Vol. 23. N 5. P. 76—91.

*Tchantury K.* Cognitive flexibility in anorexia nervosa and bulimia nervosa // *J. of the Int. Neuropsychol. Soc.* 2004. Vol. 10. P. 513—520.

*Vervaet M., Van Heringen C.* Eating style and weight concerns in young females // *Eating Disorders.* 2000. Vol. 8. P. 233—246.

Поступила в редакцию  
16.07.07

**М. С. Ковязина, Е. Ю. Балашова**

## **О НЕКОТОРЫХ АСПЕКТАХ МЕЖПОЛУШАРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ДВИГАТЕЛЬНЫХ ФУНКЦИЯХ У ДЕТЕЙ В НОРМЕ И С СИНДРОМОМ ДАУНА**

В статье в контексте нейропсихологического подхода анализируются особенности развития межполушарного взаимодействия в сфере произвольных движений (кинестетического, динамического, пространственного праксиса) у психически здоровых детей и при синдроме Дауна. Делается попытка соотнесения полученных данных с гипотезой о становлении уровней межполушарного взаимодействия в онтогенезе.

*Ключевые слова:* межполушарное взаимодействие, двигательные функции, психически здоровые дети и дети с синдромом Дауна.

Индивидуальные «дизонтогенетические картины» психических отклонений характеризуются рядом патологических признаков. Среди них заметное место занимают нарушения в развитии сенсомоторного уровня психической деятельности, приводящие к сбоям во внутрислошарных и межполушарных взаимодействиях.

Исследования отечественных психологов показывают, что от внутриутробного периода до трех лет ведущая роль в психическом развитии ребенка принадлежит восприятию, которое обеспечивается работой различных сенсорных (тактильных, вкусовых, обонятельных, слуховых, зрительных) систем (Корсакова, Микадзе, Балашова, 2001; Лебединский, 2003; Психология развития, 2001). В этот период закладывается взаимосвязь сенсорной и моторной систем, т.е. организуются горизонтальные (реципрокные взаимодействия конечностей, конвергенция глаз) и вертикальные (оптооральные, оптомануальные) сенсомоторные связи (Семенович, 2001; Семенович, Ланина, 2004).

В первые три года жизни специализация корковых полей мозга невелика, а подкорковые структуры, являясь достаточно зрелыми уже к моменту рождения ребенка, обеспечивают базу (тонус, энергетику, пластичность) протекания любого психического процесса. От 3 до 7—8 лет психическое развитие ребенка характеризуется наиболее интенсивной дифференциацией корковых проекционных отделов. В 3—4 года начинается дифференциация корковых отде-

лов двигательного анализатора. Моторный репертуар ребенка расширяется и усложняется. Обогащаются «схема тела», тонкая моторика рук, артикуляция, предметные действия. Появляется связь движений с речевыми стимулами. Именно на этом этапе онтогенеза вводятся в действие механизмы межполушарного переноса, стабилизируются все основные моторные и сенсорные асимметрии операционального уровня. В это время у большинства детей устанавливается доминантность левого полушария в отношении двигательных функций.

На следующем возрастном этапе, который длится до 15—18 лет, продолжается дифференцировка мозговой коры, но уже в ассоциативных областях. Наиболее интенсивные перестройки происходят в левом полушарии (у праворуких). Достигает своей морфофункциональной зрелости мозолистое тело, главной ролью которого становится обеспечение межполушарного взаимодействия и закрепление функционального приоритета лобных и теменно-височно-затылочных отделов левого или правого полушария в различных видах психической деятельности.

Таким образом, можно заключить, что к настоящему времени в психологии сформировались общие представления как о развитии сенсомоторной сферы ребенка, так и о складывании межполушарного взаимодействия. Однако в рамках этих общих представлений пока относительно мало известно о последовательности становления моторной сферы ребенка и латеральных особенностей, о конкретных этапах развития разных составляющих межполушарного взаимодействия. Восполнению этих пробелов может помочь нейropsychологический подход, адекватность применения которого для исследования психологических механизмов и мозговой организации психических процессов в раннем онтогенезе сегодня не вызывает сомнений (Ахутина, 2002; Корсакова, Микадзе, Балашова, 2001; Микадзе, 2002; и др.).

Следует подчеркнуть, что нам представляется особенно интересным нейropsychологический анализ некоторых показателей межполушарного взаимодействия и латерализации разных компонентов двигательных функций у здоровых детей разных возрастов. Во-первых, в раннем онтогенезе о психическом развитии ребенка судят прежде всего по степени сформированности моторной сферы. Во-вторых, применение одноручных или двуручных нейropsychологических методик исследования произвольных движений позволяет выявлять специфические особенности как процесса латерализации разных компонентов двигательных функций, так и межполушарного взаимодействия. В-третьих, закономерно встает вопрос о том, не являются ли отклонения в процессе латерализа-

ции функций и становления межполушарных отношений одной из возможных причин психического дизонтогенеза. Правомерность такого предположения подтверждают литературные данные о том, что процент левшей и амбидекстров резко возрастает среди детей с отклонениями в развитии (Современные подходы..., 1991).

В качестве «клинической модели» для данного исследования были выбраны дети с синдромом Дауна. Такой выбор обусловлен тем, что болезнь Дауна является одним из наиболее ярких примеров генетической патологии, детерминирующей симптомы стойкого недоразвития психической сферы (Лебединский, 2003; Мариничева, Вроно, 1999). В современной психологии аномального развития существуют представления о том, что это недоразвитие носит неравномерный характер и, затрагивая все психические функции (в частности праксис), сказывается преимущественно на формировании их высших уровней. У детей с синдромом Дауна отмечается недостаточная точность движений, неспособность их предварительно планировать и контролировать, дефицит пространственных представлений и пространственно-моторных координаций (Davis, Kelso, 1982; Henderson, Morry, Frith, 1981). При синдроме Дауна снижены пороги тактильной чувствительности, что может приводить к изменениям в работе кинестетической составляющей движений (Brandt, 1996; Stratford, 1980).

Нами было обследовано 8 больных с синдромом Дауна в возрасте 9—11 лет (средний возраст 10 лет). В этом возрасте ребенок с синдромом Дауна обычно только начинает учиться в школе, и влияние образовательных навыков на уровень развития психических функций пока еще не очень значительно. Кроме того, именно с этого возраста для обследования детей с синдромом Дауна можно применять батарею нейропсихологических методик. Дети с синдромом Дауна воспитывались в семьях (что позволяло минимизировать влияние сенсорной и эмоциональной депривации). В нашем исследовании также приняли участие 50 здоровых детей 4—6 лет, посещавших различные дошкольные учреждения г. Москвы. Может возникнуть вопрос: чем обусловлен выбор разных возрастов испытуемых в клинической и контрольной группах? В этом выборе мы руководствовались следующими соображениями. Во-первых, исследуемые нами группы были приблизительно одинаковы по такому параметру социальной ситуации развития, как включенность в процесс обучения. Как было сказано выше, исследуемые дети с синдромом Дауна только начинают учиться в школе (причем не в обычной общеобразовательной, а в специальной), а возраст 4—6 лет у здоровых детей фактически является периодом активной (конечно, реализуемой в доступных ребенку формах) под-

готовки к школьному обучению. Во-вторых, мы ставили перед собой задачу продемонстрировать, что симптомы недоразвития психических функций при болезни Дауна затрагивают даже такие базисные процессы, как межполушарное взаимодействие в двигательной сфере. Наконец, необходимо отметить, что в психологии аномального развития существует давняя традиция сопоставления детей с разными вариантами психического дизонтогенеза со здоровыми детьми более младших возрастов (Лебединская, 1980; Лебединский, 2003; и др.).

Для исследования произвольных движений использовались экспериментальные методики А.Р. Лурии (2000). Методический комплекс включал исследование *кинестетического* праксиса (монотруального воспроизведения поз руки по зрительному и кинестетическому образцу, переноса поз с одной руки на другую без зрительного контроля), *кинестетического (динамического)* праксиса (выполнения реципрокной координации, пробы «кулак—ребро—ладонь» и др.), *пространственного* праксиса, а также *письма и рисунка*. Все эти пробы являются достаточно компактными, не утомляют ребенка, выполняются не только по речевой инструкции, но и сопровождаются наглядным показом и (при необходимости) дополнительными объяснениями. Отметим, что ряд нейропсихологических исследований последних лет отчетливо продемонстрировал адекватность применения этих методик к детям старшего дошкольного возраста (Балашова, Казакова, 2004; Манелис, 2000; Семенович, 2001; и др.). Наконец, именно эти пробы позволяют наиболее рельефно оценить межполушарное взаимодействие в двигательных функциях (особенно это относится к бимануальным пробам), проследить становление полушарного контроля над различными составляющими движений (об этом может свидетельствовать преимущество той или иной руки в пробах, выполняемых последовательно правой и левой рукой), увидеть влияние сформированности межполушарных связей на успешность выполнения пространственных двигательных задач, оценить степень зрелости и гибкости межполушарных отношений в моторной сфере.

При интерпретации результатов исследования определялся процент детей, успешно (т.е. без ошибок) выполнивших предложенные пробы, анализировались качественные особенности допускаемых ошибок, сравнивались особенности межполушарных отношений в норме и при синдроме Дауна, оценивались возрастные различия.

Здоровые дети отвечали на вопросы «*Сенсибилизированного опросника для определения рукости*», разработанного кафедрой психиатрии ВоМИ, НИИ гигиены детей и подростков (Хомская и др., 1995). Их ответы показывают, что в обеих группах леворукость и

Таблица 1

## Данные о мануальных предпочтениях у обследованных детей (в %)

Показатели	Дети с синдромом Дауна (n=8)	Здоровые дети (n=50)		
		4	5	6
Возраст (полных лет)	9—11	4	5	6
Количество детей	8	15	17	18
Выраженная праворукость	3	47*	41	61
Слабая праворукость	—	47	29	33
Амбидекстрия	1	6	18	—
Слабая леворукость	—	—	6	—
Выраженная леворукость	4	—	6	6

*Примечание:* звездочкой отмечен процент испытуемых от общего количества детей данного возраста.

амбидекстрия встречаются относительно редко, а преобладают праворукие дети, причем количество детей с выраженной праворукостью является максимальным среди 6-летних (они составляют 61% здоровых детей) (табл. 1). Семейное левшество встречается меньше, чем у трети обследованных детей.

У детей с синдромом Дауна чаще, чем у здоровых детей встречается семейное левшество (у 63% обследованных). Ответы на вопросы о мануальных предпочтениях при выполнении разных предметных действий показывают, что у 38% детей с синдромом Дауна имеют место проявления леворукости или амбидекстрии.

В табл. 2 представлены результаты выполнения проб *кинестетического* праксиса (праксиса позы) правой (П) и левой (Л) рукой.

Таблица 2

## Выполнение проб праксиса позы и переноса поз здоровыми детьми и детьми с синдромом Дауна (в %)

Группы испытуемых	Возраст (полных лет)	Праксис позы по зрительному образцу		Праксис позы по кинестетическому образцу		Перенос поз	
		П	Л	П	Л	П→Л	Л→П
Здоровые дети (n=50)	4	72*	90	72	67	67	60
	5	92	92	63	62	82	94
	6	97	93	80	90	89	89
Дети с синдромом Дауна (n=8)	9—11	13	25	—	—	13	13

*Примечание:* звездочкой отмечен процент испытуемых, успешно выполнивших пробы; 100% — все дети данного возраста в соответствующей группе.

Здоровые дети довольно успешно справляются с выполнением проб праксиса позы *по зрительному образцу*. Что касается латеральных различий, то дети 4 лет несколько лучше выполняют эти пробы левой рукой. В других возрастных подгруппах пробы либо выполняются одинаково успешно правой и левой рукой, либо доминирует правая рука (табл. 2). Это, на наш взгляд, может свидетельствовать о стабилизации ведущей руки к этому возрасту. Дети с синдромом Дауна выполняют данные пробы значительно хуже, чем здоровые дети. Они часто пугают пальцы, осуществляют развернутый поиск нужной позы, который крайне редко приводит к успеху. У них отмечается много синкинезий, когда при выполнении пробы одной рукой непроизвольно подключается другая рука или открывается рот, начинает двигаться язык и т.п. Кроме того, у этих детей можно говорить о наличии отчетливых трудностей зрительно-моторных координаций. В группе детей с синдромом Дауна отмечается несколько лучшее выполнение проб праксиса позы по зрительному образцу ведущей (левой у большинства детей в исследованной выборке) рукой.

Пробы на праксис позы *по кинестетическому образцу*, как уже было отмечено ранее (Балашова, Казакова, 2004), являются для здоровых детей более сложными. Однако и в этом виде праксиса у здоровых детей различия в успешности выполнения проб правой и левой рукой относительно невелики (табл. 2). Интересно, что у здоровых детей к шести годам в праксисе позы по кинестетическому образцу левая рука «обгоняет» правую. Вероятно, это говорит о формирующейся тенденции доминирования правого полушария в контроле за кинестетическими ощущениями. Немного забегаая вперед, заметим, что данное предположение подтверждается и тем, что в возрасте шести лет у здоровых детей практически исчезает разница между правой и левой рукой при переносе поз.

У здоровых детей разных возрастов также выявляются некоторые различия в успешности *переноса поз* с одной руки на другую по кинестетическому образцу. Так, дети 4 лет в целом успешнее переносят позы с правой руки на левую, дети 5 лет — с левой руки на правую (табл. 2).

Детям с синдромом Дауна пробы на праксис позы *по кинестетическому образцу* и *перенос поз* с одной руки на другую без контроля зрения доступны только в единичных случаях. Это может быть обусловлено дефицитом тактильной и проприоцептивной чувствительности. Известно, что дети с умственной отсталостью имеют более высокие пороги чувствительности, чем обычные дети; затруднения в тактильной сфере при синдроме Дауна могут быть связаны с недостатком целостности восприятия и межмодальных взаимодействий,

**Выполнение проб динамического праксиса здоровыми детьми  
и детьми с синдромом Дауна (в %)**

Группы испытуемых	Возраст (полных лет)	«Кулак—ребро—ладонь»		Реципрокная координация
		П	Л	
Здоровые дети (n=50)	4	40*	13	47
	5	71	65	65
	6	72	72	100
Дети с синдромом Дауна (n=8)	9—11	13	13	25

*Примечание:* звездочкой отмечен процент испытуемых, успешно выполнивших пробы; 100% — все дети данного возраста в соответствующей группе.

с нарушениями мышечного тонуса (Davis, Kelso, 1982). У детей с синдромом Дауна ниже контрастная чувствительность, чем у здоровых детей; ее уровень у 7-летнего ребенка с болезнью Дауна соответствует уровню развития этой функции у годовалых здоровых младенцев (Martinez-Selva, Garcia-Sanches, Florit, 1995).

В табл. 3 представлены результаты выполнения проб *динамического* праксиса.

Некоторые пробы *динамического* праксиса (например, пробу «кулак—ребро—ладонь») здоровые дети успешнее выполняют правой рукой, причем ее преимущество наиболее заметно в младшей возрастной подгруппе. По-видимому, проявления ведущей роли левого полушария в динамической составляющей праксиса начинают отмечаться довольно рано. С возрастом эта роль стабилизируется и устанавливается преимущественный контроль левого полушария за динамическими характеристиками движений. Проба на реципрокную координацию, непосредственно оценивающая межполушарное взаимодействие на уровне передних отделов мозга и мозолистого тела, выполняется здоровыми детьми в целом успешно. В случаях нарушений наиболее характерными ошибками являются трудности включения в задание, неравномерный темп деятельности, одновременное выполнение или сбой в одной из рук (чаще в правой). Заметим, что в подгруппе 6-летних здоровых детей эти проявления практически исчезают. Среди детей с синдромом Дауна с реципрокной координацией справляется всего 25%, причем даже в этих случаях проба выполняется медленнее, чем в норме, недостаточно стабильно, с включением внешнего речевого опосредования. Еще более серьезные затруднения наблюдаются у детей с синдромом Дауна в пробе «кулак—ребро—ладонь». В некоторых случаях они способны в общих чертах усвоить программу, однако ее выполнение, как правило, грубо нарушается вследствие

**Выполнение письма и рисунка здоровыми детьми и детьми  
с синдромом Дауна (в %)**

Группы испытуемых	Возраст (полных лет)	Дети, умеющие писать простые слова печатными буквами и не допускающие ошибок в письме		Дети, умеющие рисовать неведущей рукой
		ведущей рукой	неведущей рукой	
Здоровые дети (n=50)	4	60*	—	60
	5	65	6	76
	6	89	22	50
Дети с синдромом Дауна (n=8)	9—11	25	—	—

*Примечание:* звездочкой отмечен процент испытуемых, успешно выполнивших пробы; 100% — все дети данного возраста в соответствующей группе.

инертности, персевераций, потерь элементов, ошибок при воспроизведении их порядка и т.п.

В табл. 4 представлены некоторые данные о сформированности у исследованных групп детей *письма и рисунка*.

Среди здоровых детей выявляется больше умеющих писать ведущей и даже неведущей рукой. У них во всех возрастных подгруппах среди различных типов ошибок преобладают графомоторные трудности (нечеткость линий, разрывы), нарушения метрики, лишние штрихи и буквы. С увеличением возраста число таких ошибок уменьшается. Максимальная частота «зеркальных» ошибок при письме отмечается в 5-летнем возрасте. При письме неведущей рукой таких ошибок, естественно, допускается больше. Данный факт говорит о медленном темпе формирования и о нестабильности уже сложившихся компонентов функциональной асимметрии мозга. Одним из проявлений этого может являться слабость контроля правого полушария за направлением вектора сканирования при зрительном восприятии пространства и левого полушария за ведущей рукой. Результаты исследования письма ведущей рукой у детей с синдромом Дауна показывают, что они в возрасте 9—11 лет демонстрируют ошибки, аналогичные тем, что встречаются у здоровых детей 4—6 лет. Однако следует отметить более значительную частоту макрографий. По литературным данным также известно о том, что для детей с синдромом Дауна характерны первичные зрительно-пространственные трудности в письме и рисунке: координатные ошибки (повороты букв, рисунков), метрические ошибки (искажения размеров букв и фигур и их частей), структурно-топологические нарушения (Stratford, 1980).

Все здоровые дети охотно соглашаются рисовать ведущей рукой, хотя и допускают при этом разнообразные ошибки (например, проекционные ошибки встречаются практически у всех детей, у многих наблюдаются графомоторные трудности, микро- и макрографии). Структурно-топологические и координатные ошибки в рисунке встречаются преимущественно у детей с синдромом Дауна. Рисовать неведущей рукой соглашаются лишь некоторые из числа здоровых детей, хотя рисовать неведущей рукой умеет большее количество детей, чем писать. Все обследованные нами дети с синдромом Дауна не умели писать и рисовать неведущей рукой (табл. 4), что может свидетельствовать об отсутствии достаточной гибкости функциональной специализации полушарий при этом виде психического дизонтогенеза.

В табл. 5 представлены данные о сформированности некоторых координатных пространственных представлений и о выполнении проб *пространственного* праксиса.

У здоровых детей отмечается положительная возрастная динамика представлений о координатах пространства и пространственного праксиса. С увеличением возраста у них, например, уменьшается частота «зеркальных» ошибок при выполнении проб Хэда.

Детям с синдромом Дауна относительно доступно выполнение лишь отдельных, наиболее простых проб пространственного праксиса. Эти дети допускают много «зеркальных» ошибок, им практически недоступны «перекрестные» позы, они нечетко ориентированы в «схеме тела» и т.п.

**Обсуждение результатов**, полученных в нашем исследовании, хотелось бы начать со следующего утверждения. На наш взгляд, полученные данные свидетельствуют о том, что в формировании

Таблица 5

**Данные о сформированности некоторых координатных пространственных представлений и о выполнении проб пространственного праксиса здоровыми детьми и детьми с синдромом Дауна (в %)**

Группы испытуемых	Возраст (полных лет)	Дети, правильно указывающие правую и левую руку		Пространственный праксис
		у себя	у психолога	
Здоровые дети (n=50)	4	80*	40	—
	5	71	59	23
	6	100	94	61
Дети с синдромом Дауна (n=8)	9—11	—	—	—

*Примечание:* звездочкой отмечен процент испытуемых, успешно выполнивших пробы; 100% — все дети данного возраста в соответствующей группе.

парной работы полушарий мозга в двигательной сфере у здоровых детей и у детей с синдромом Дауна существует ряд отличий.

В норме становление межполушарной асимметрии и межполушарного взаимодействия носит, безусловно, гетерохронный характер. В нейропсихологии детского возраста пока еще не существует общепринятых представлений о характере и содержании этих гетерохроний. Тем не менее хотелось бы упомянуть одну из существующих гипотез и соотнести с ней полученные данные.

Как известно, в отечественной нейропсихологии существует точка зрения об усилении латерализации психических функций по мере созревания мозга и развития самих функций, что связано с последовательным формированием уровней организации межполушарного взаимодействия (Московичюте, Симерницкая, Смирнов, Филатов, 1982; Семенович, 2001; Симерницкая, 1985). **Первый** уровень включает межполушарные связи ствола мозга и базальных ядер<sup>1</sup>. На этом уровне «закладывается базис для обеспечения нейрофизиологических, нейрогуморальных, сенсо-вегетативных и нейрохимических асимметрий, лежащих в основе соматического, аффективного и когнитивного статуса ребенка» (Семенович, 2001, с. 97). **Второй** уровень — это уровень межгиппокампальных комиссур. Их комплекс осуществляет межполушарную полисенсорную, межмодальную и эмоционально-мотивационную интеграцию, инициирует и стабилизирует взаимоотношения между гемисферами. Наконец, **третий** уровень (уровень транскаллозальных связей) обеспечивает межполушарную организацию в сфере произвольной регуляции и когнитивных стилей личности.

Можно предположить, что дефицитарность любого из трех уровней особым образом отражается на двигательной сфере ребенка. Попытаемся соотнести полученные в исследовании данные с этой гипотезой.

По-видимому, у исследованных нами дошкольников мы видим достаточно полно сформированный **первый** уровень межполушарных связей, в то время как **второй** и **третий** уровни находятся у них еще в процессе формирования. Это приводит к тому, что здоровым детям четырех—шести лет еще не в полной мере удаются сложные бимануальные движения, автоматизированное выполнение моторных программ, осуществление пространственно организованных двигательных актов, опирающихся на «схему тела», и речевой уровень репрезентации пространственных отношений. У некоторых

---

<sup>1</sup> Авторы используют общепринятые термины «межполушарное взаимодействие» и «межполушарные отношения», поскольку отдают себе отчет в том, что межполушарные связи (пусть опосредованно) присутствуют на любом уровне мозговой организации.

из них еще не окончательно стабилизировались индивидуальные моторные и сенсорные асимметрии. Вместе с тем сравнение между собой результатов здоровых детей четырех, пяти и шести лет показывает, что межполушарная асимметрия и межполушарное взаимодействие находятся в этом возрастном диапазоне в состоянии постоянного поступательного развития.

При синдроме Дауна мы сталкиваемся не столько с задержкой формирования латеральных (полушарных) факторов, сколько с их недоразвитием под влиянием генетически детерминированной патологии. Как следствие, грубо нарушается формирование высшего комиссурального уровня межполушарного взаимодействия. Необходимо подчеркнуть, что при синдроме Дауна сбои межполушарного взаимодействия отмечаются на всех уровнях парной работы полушарий. Об этом свидетельствуют наблюдающиеся у всех без исключения детей с синдромом Дауна многочисленные и многообразные синкинезии, нарушения мышечного тонуса, недостаточность конвергенции и другие глазодвигательные нарушения (например, косоглазие), первичные нарушения кинестетического праксиса (как мануального, так и орального), очень плохая графическая деятельность (в частности, тенденции к макрографиям в рисунке и письме), дизартричная речь. У этих детей отмечается накопление левосторонних сенсорных и моторных знаков, грубые дефекты выполнения реципрокной координации и других проб динамического праксиса. Все это указывает на значительную дефицитарность стволовых и подкорковых образований, а также транскортикальных связей. В целом исследование двигательной сферы позволяет сделать вывод о слабости у детей с синдромом Дауна фактически всех компонентов праксиса. Следует отметить, что в детском возрасте внешняя речевая организация иногда может улучшать выполнение заданий. Однако речь и произвольная регуляция у детей с синдромом Дауна сами являются дефицитарными (Ковязина, Шапиро, 1999). Вследствие этого они не могут адекватно реализовать свою опосредствующую функцию в сфере праксиса. Анализ полученного материала утверждает нас в мысли о том, что мы имеем дело с необратимой несформированностью вертикальной и горизонтальной организации мозга.

Еще один аспект полученных результатов, который важно не оставить без внимания, касается особенностей становления межполушарной асимметрии и межполушарного взаимодействия у детей с леворукостью. Хорошо известно, что наличие фактора левшества в большинстве случаев предполагает атипичное с точки зрения мозговой организации протекание психического онтогенеза (Семенович, 2002). Обычно у левшей наблюдаются искажения, сво-

образные задержки и диспропорции формирования разных психических функций: речи (устной и письменной), чтения, счета, конструктивных процессов, пространственных представлений, эмоциональной сферы и т.п. Они являются «группой риска» в плане возникновения логоневрозов (заикания) и патохарактерологических особенностей личности (Семенович, 1991, 2002; Манелис, 1991; и др.).

Можно предположить, что наличие признаков леворукости в моторной сфере и особый характер межполушарной асимметрии и межполушарного взаимодействия у леворуких детей приведут к тому, что ряд двигательных проб будет выполняться ими хуже, чем праворукими. Поэтому было бы крайне интересно сопоставить результаты детей с выраженной и слабой праворукостью с результатами детей-амбидекстров и детей со слабой и выраженной леворукостью. Однако относительно небольшое число левшей и амбидекстров среди здоровых детей (см. табл. 1) не позволяет корректно провести такое сопоставление. Исходя из этого, ограничимся лишь несколькими предварительными замечаниями относительно результатов, показанных здоровыми детьми с признаками леворукости.

Полученные данные указывают на значительную мозаичность, вариативность в темпе и качестве формирования различных аспектов межполушарной асимметрии и межполушарного взаимодействия в двигательной сфере у амбидекстров и леворуких детей в норме. Вероятно, здесь играет роль относительная функциональная разобщенность мозговых полушарий при левшестве (Семенович, 1991). Следует отметить и то, что правое полушарие мозга, формирующееся и функционирующее в двигательной сфере у леворуких детей как доминантное, далеко не всегда может справиться с успешным осуществлением этой роли. Анализ наших результатов показывает, что амбидекстры и дети с признаками леворукости в большинстве случаев хуже выполняют многие двигательные пробы именно левой рукой. Аналогичная закономерность отмечается и у леворуких детей с синдромом Дауна.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Ахутина Т.В.* Здоровьесберегающие технологии: нейропсихологический подход // *Вопр. психол.* 2002. № 4. С. 101—110.
- Балашова Е.Ю., Казакова Е.А.* Развитие произвольных движений в дошкольном возрасте // *Журн. приклад. психол.* 2004. № 6. С. 14—20.
- Ковязина М.С., Шапиро М.С.* Пилотажное нейропсихологическое исследование детей с синдромом Дауна // *Особый ребенок: исследования и опыт помощи.* 1999. Вып. 2. С. 5—20.
- Корсакова Н.К., Микадзе Ю.В., Балашова Е.Ю.* Неуспевающие дети: нейропсихологическая диагностика трудностей в обучении младших школьников. М., 2001.

*Лебединская К.С.* Клинические варианты задержки психического развития // Журн. невропат. и психиат. им. С.С. Корсакова. 1980. № 3. С. 407—412.

*Лебединский В.В.* Нарушения психического развития в детском возрасте. М., 2003.

*Лурия А.Р.* Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга. М., 2000.

*Манелис Н.Г.* Влияние индивидуального профиля функциональной асимметрии мозга на выраженность фантомно-болевого синдрома // Актуальные проблемы психофизиологии и нейропсихологии / Под ред. А.Н. Лебедева и др. М., 1991. С. 213—222.

*Манелис Н.Г.* Сравнительный нейропсихологический анализ формирования высших психических функций у здоровых расстройств и у детей с аутистическими расстройствами: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2000.

*Мариничева Г.С., Вроно М.Ш.* Умственная отсталость: Руководство по психиатрии: В 2 т. / Под ред. А.С. Тиганова. М., 1999. Т. 2. С. 612—680.

*Микадзе Ю.В.* Дифференциальная нейропсихология детского возраста // Вопр. психол. 2002. № 4. С. 111—119.

*Московичюте Л.И., Симерницкая Э.Г., Смирнов Н.А., Филатов Ю.Ф.* О роли мозолистого тела в организации высших психических функций // А.Р. Лурия и современная психология / Под ред. Е.Д. Хомской и др. М., 1982. С. 143—150.

Психология развития / Под ред. Т.Д. Марцинковской. М., 2001.

*Семенович А.В.* Межполушарная организация психических процессов у левшей. М., 1991.

*Семенович А.В.* Актуальные проблемы нейропсихологической квалификации отклоняющегося развития // Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста / Под ред. Л.С. Цветковой. М.; Воронеж, 2001. С. 84—137.

*Семенович А.В.* Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. М., 2002.

*Семенович А.В., Ланина Т.Н.* Интеграция сенсомоторного репертуара ребенка — фундамент коррекции общего недоразвития речи // Практическая психология и логопедия. 2004. № 2(9). С. 19—27.

*Симерницкая Э.Г.* Мозг и психические процессы в онтогенезе. М., 1985.

Современные подходы к болезни Дауна / Под ред. Д. Лейна, Б. Стрэтфорда; Пер. с англ. М., 1991.

*Хомская Е.Д., Привалова Н.Н., Ениколопова Е.В., Ефимова И.В., Будыка Е.В., Степанова О.Б., Горина И.С.* Методы оценки межполушарной асимметрии и межполушарного взаимодействия. М., 1995.

*Brandt B.R.* Impaired tactual perception in children with Down's Syndrome // Scand. J. Psychol. 1996. Vol. 37. N 3. P. 312—316.

*Davis W.E., Kelso J.A.S.* Analysis of «invariant characteristics» in motor control of Down's Syndrome and normal subject // J. of Motor Behav. 1982. Vol. 3. N 3. P. 194—212.

*Henderson S.E., Morriss J., Frith V.* The motor deficit in Down's Syndrome children: a problem of timing? // J. of Child Psychol and Psychiat. 1981. Vol. 22. N 3. P. 233—245.

*Martinez-Selva J.M., Garcia-Sanches F.A., Florit R.* Electrodermal orienting activity in children with Down's Syndrome // Amer. J. Ment. Retard. 1995. Vol. 100. N 1. P. 51—58.

*Stratford B.* Perception and perceptual-motor processes in children with Down's Syndrome and normal children // J. of Psychol. 1980. Vol. 104. P. 139—145.

## МЕТОДИКА

**О. В. Митина, А. Сырцова**

### **ОПРОСНИК ПО ВРЕМЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВЕ Ф. ЗИМБАРДО (ZTPI): РЕЗУЛЬТАТЫ ПСИХОМЕТРИЧЕСКОГО АНАЛИЗА РУССКОЯЗЫЧНОЙ ВЕРСИИ**

Проведена оценка психометрических свойств русской версии опросника Зимбардо по временной перспективе (Zimbardo Time Perspective Inventory, ZTPI) на выборке студентов различных специальностей из разных городов России ( $n=196$ ). Использовались методы: коэффициент альфа Кронбаха, test-retest, эксплораторный факторный анализ, конфирматорный факторный анализ, корреляционный анализ. В результате получены вполне надежные, внутренне консистентные и воспроизводимые шкалы. Факторная структура русской версии практически полностью воспроизводит факторную структуру оригинального опросника ZTPI. Показана конвергентная и дискриминантная валидность.

*Ключевые слова:* временная перспектива, временные ориентации, ZTPI, конфирматорный факторный анализ.

В одном литературном обзоре (McGrath, Kelly, 1986) представлено 211 подходов к конструкту временной перспективы. Одни авторы фокусируются на *эмоциональной валентности* прошлого или будущего, другие — на *временной доминантности, пребывании* в прошлом или будущем, третьи изучают *временную соотношенность* прошлого, настоящего и будущего и т.д. Наиболее часто употребляются термины «временная перспектива» (ВП) и «временная ориентация» (ВО). Как же соотносятся эти понятия?

Б. Горман и А. Вессман (Gorman, Wessman, 1977) рассматривают ВП как интегральную часть субъективного (личного) опыта «прожитого времени». С этой точки зрения ВП представляет собой индивидуальное отношение к психологическим концептам прошлого, настоящего и будущего: время и его характеристики рассматриваются

---

Работа поддержана грантом РГНФ № 06-06-00449а. В статье приведены результаты, полученные в 2004 г. Новые ключи к методике и алгоритм обработки результатов можно получить по адресу: [anna.sircova@gmail.com](mailto:anna.sircova@gmail.com)

не как объективные стимулы, существующие отдельно от человека, а как психологические концепты, конструируемые и реконструируемые им самим (Block, 1990). Одно из наиболее широких определений ВО дают Дж. Хорник и Д. Закай (Hornik, Zakay 1996, p. 385): «относительное доминирование прошлого, будущего или настоящего в мыслях человека».

Живя в настоящем, мы можем «перемещаться» во времени — думать о прошлых переживаниях и опыте (как они на нас повлияли, что сформировали) и о будущем (чего ожидаем, куда идем и чего хотим избежать). К. Левин (2000) рассматривал ВП как видение индивидом своего будущего или прошлого в своем настоящем и предполагал, что когнитивная деятельность и эмоции по поводу прошлого или будущего могут влиять на действия, эмоции и когнитивную деятельность в настоящем, а также и на стремления в будущем.

В идеальном случае мы можем переключаться между размышлениями о прошлом, настоящем или будущем в соответствии с требованиями ситуации. Вспоминать наш собственный прошлый опыт довольно полезно. Например, проведение рефлексии по завершении того или иного проекта позволяет извлечь и актуализировать опыт, который далее может быть использован при проведении похожего проекта в будущем (проектом может быть все что угодно, от организации конференции до организации переезда или ремонта). Простраивание привлекательного образа будущего (связанного, например, с определенными личными достижениями в профессиональной сфере) помогает справляться со скукой от рутины, от тех дел, которые надо делать изо дня в день, но которые в конечном итоге сыграют в пользу будущего.

Однако кроме этой функциональной адаптации нашей ВО существует и довольно стабильная индивидуальная тенденция акцентировать ту или иную временную рамку и, таким образом, вырабатывать стойкое временное «пристрастие», т.е. некоторые из нас более ориентированы на будущее, другие более ориентированы на настоящее или на прошлое (Zimbardo, Boyd, 1999).

Исследования ВП в основном фокусируются на ориентации на будущее, которая описывается как поглощенность будущим или событиями будущего. Часть этой ориентации — тенденция в большей или меньшей степени принимать во внимание последствия своего поведения или поведения других. Одни исследователи рассматривают ориентацию на будущее узко: их интересует *длительность* охватываемого ею промежутка времени, например на сколько месяцев или лет вперед люди заглядывают и что-то планируют (Павлова, 1988; Nurmi, 1989; Pulkkinen, Ronka, 1994). Другие рассматривают ее более широко — как *общую временную ориентацию* и противопостав-

ляют ориентациям на настоящее или на прошлое (Gonzales, Zimbardo, 1985; Zimbardo, Boyd, 1999). Третьи интересуются *содержанием мыслей* о будущем или *количеством* разных надежд и страхов и *степенью детализации* воображаемых будущих событий (Schmidt, Lamm, Trommsdorff, 1978). Четвертые оценивают характер размышлений о будущем и различают *оптимистичные* и *пессимистичные* взгляды на свое будущее или степень, в которой человек ожидает обладать *влиянием и контролем над* своим будущим (там же). В дополнение к этим вариациям А. Стратман с коллегами (Strathman et al., 1994) используют концепт *принятие во внимание будущих последствий*, измеряющий степень, в которой человек принимает во внимание отдаленные последствия его сегодняшних действий.

Мы представили далеко не все исследования в данной области, но даже из этого краткого обзора видно, что согласованной концепции измерения и изучения ориентации на будущее пока нет.

Мы полагаем, что в наиболее объемлющем виде концепт ВО выступает в методике, разработанной А. Гонзалесом и Ф. Зимбардо. В их обширном исследовании, выполненном на 12 000 респондентов, было выделено пять аспектов (факторов) ВО. Два фактора касаются прошлого: *негативного прошлого*, где прошлое видится в основном неприятным и вызывающим отвращение, и *позитивного прошлого*, где прошлый опыт и времена видятся приятными, «через розовые очки» и с ноткой ностальгии. Еще два фактора касаются настоящего. С одной стороны, это *гедонистическое настоящее*, когда оно видится полным удовольствия, и ценится наслаждение моментом без сожаления о дальнейших последствиях поведения. С другой стороны, настоящее может быть *фаталистичным*: люди с такой ВО сильно верят в судьбу, уверены, что не могут влиять ни на настоящие, ни на будущие события своей жизни. Пятый фактор — это *ориентация на будущее*, характеризующаяся наличием целей, планов и направленностью поведения на реализацию этих планов и целей (Gonzales, Zimbardo, 1985; Zimbardo, Boyd, 1999).

Разнообразные концепции и измерения ВО многократно использовались для изучения того, как ориентации на прошлое, настоящее и будущее распределяются среди населения; как они изменяются с течением жизни, в разных ситуациях, в разных культурах; какие эффекты присущи той или иной ВО. Мы не считаем нужным подробно анализировать результаты этих исследований, поскольку для многих инструментов, измеряющих ВО, не была решена проблема конвергентной и дискриминантной валидности. Хорошими психометрическими свойствами обладает только методика Зимбардо с коллегами, а также шкала «принятие во внимание последствий» Стратмана.

Выбор методики Зимбардо по временной перспективе для адаптации диктовался тем, что данная методика лишена многих недостатков предыдущих методик: ее легко использовать; она имеет ясную воспроизводимую факторную структуру; обладает приемлемой надежностью; имеет хорошие показатели валидности; оценивает различные измерения временной перспективы; имеет теоретическую основу, соединяющую мотивационные, эмоциональные, когнитивные и социальные процессы (Zimbardo, Boyd, 1999).

Подробное описание оригинала методики ZTP1 и процедуры ее адаптации на русский язык представлено в работе А. Сырцовой, Е.Т. Соколовой и О.В. Митиной (2007). В этой статье будут подробно рассмотрены результаты оценки психометрических свойств русскоязычной версии данного опросника<sup>1</sup>.

*Первая задача* настоящей работы — оценить надежность инструмента, полученного в ходе языковой и культурной адаптации методики Ф. Зимбардо по временной перспективе. Оценку внутренней консистентности произвести с помощью коэффициента  $\alpha$ -Кронбаха, а оценку воспроизводимости — методом test-retest.

*Вторая задача* — оценить валидность русской версии. Произвести оценку ее факторной структуры: с помощью эксплораторного факторного анализа (ЭФА) определить факторную структуру, а с помощью конфирматорного факторного анализа (КФА) проверить, насколько структура, задаваемая ключом оригинала методики, согласуется с полученными на российской выборке экспериментальными данными. Оценить конвергентную и дискриминантную валидности (путем оценки корреляций с внешними критериями — шкалами других опросников и с помощью КФА).

## **Методика**

*Участники исследования.* Выборка составила 196 человек (99 мужчин и 97 женщин) в возрасте 16—28 лет (средний возраст 20,4, стандартное отклонение 1,7)<sup>2</sup>. Респонденты — студенты россий-

---

<sup>1</sup> На этапе перевода над методикой работали: 1) независимые переводы оригинала осуществили А. Сырцова (Латвия) и Н. Хмелева (Россия); 2) согласование и разработку предварительной версии опросника проводили Е.Т. Соколова (Россия) и А. Сырцова (Латвия); 3) независимые обратные переводы (на английский язык) осуществили Г.М. Бреслав (Латвия), Н. Harutyunyan (Армения), О. Palesh (США), S.A. Stern (США); 4) в экспертизе и создании тест-версии опросника принимали участие Е.Т. Соколова (Россия), К.А. Mazzucchelli (Австралия), К.Л. Чистопольская (Россия), А. Сырцова (Латвия); 5) децентринг тест-версии и создание окончательной версии опросника по результатам пилотного тестирования проводили А. Сырцова (Латвия), К.Л. Чистопольская (Россия), К.А. Голота (Россия) (Сырцова, 2005).

<sup>2</sup> Данный проект стал первым проектом исследовательской сети молодежной секции Российского психологического общества.

ских вузов (Москва — 146 человек, Санкт-Петербург — 18, Челябинск — 17, Томск — 15 человек), получающие следующие специальности: юрист-правовед — 59; филология — 42; психология — 28; история — 19; медико-профилактическое дело — 12; механик — 8; менеджмент — 6; подъемно-транспортные машины — 6; антикризисное управление — 5; двигатели внутреннего сгорания — 3; строительство аэродромов — 2; реклама — 1; мировая экономика — 1; этнология — 1; финансы и кредит — 1; география и экология — 1; психолого-педагогическая — 1.

*Метод.* Доказательство конвергентной валидности идет от принятия гипотез о связях между уже установленными психологическими конструктами и каждой из пяти шкал адаптируемого опросника. Для доказательства дивергентной или дискриминантной валидности мы предположили, что субшкалы опросника не будут связаны (или связь будет слабой) с психологическими конструктами, для которых мы не делали предположений о конвергентной валидности. Исходя из анализа литературы и данных, полученных разработчиками, были определены те психологические конструкты, которые будут задействованы при валидации. На основе этого анализа были отобраны соответствующие методики и построены гипотезы.

#### *Методики*

1) Шкала депрессии Бека: оценивает степень негативных состояний, которые обычно связаны с депрессией, в течение последней недели (Тарабрина, 2001).

2) Шкала самооценки Розенберга: 10 пунктов этой шкалы оценивают степень самооценки индивида (Rosenberg, 1965).

3) Шкала личностной тревожности Спилбергера: 20 пунктов этой шкалы измеряют устойчивую индивидуальную характеристику, отражающую предрасположенность человека к тревоге и предполагающую наличие у него тенденции воспринимать достаточно широкий «веер» ситуаций как угрожающие, отвечая на каждую из них определенной реакцией. Как предрасположенность личностная тревожность активизируется при восприятии определенных стимулов, расцениваемых человеком как опасные для самооценки, самоуважения (Практикум по общей..., 2000).

4) Шкала «добросовестность»: взята из «НЭО пятифакторного опросника» сокращенной формы S (P.T. Costa, R.R. McCrae; в адаптации М.В. Бодунова); измеряет скрупулезность, склонность к порядку, аккуратность, надежность, ответственность, точность, а также способность и мотивацию доводить задания (работу) до конца.

5) Опросник I<sub>7</sub> (Опросник «Импульсивность», 7-я версия) в адаптации Т.В. Корниловой, А.А. Долныковой: оценивает степень рискованности, склонность к поиску сильных ощущений, сниже-

ние самоконтроля (Корнилова, 2003; Корнилова, Долныкова, 1995; Практикум..., 2000).

б) Опросник Басса—Дарки: предназначен для диагностики агрессивных и враждебных реакций, состоит из 75 утверждений, на которые испытуемый отвечает «да» или «нет». В исследовании использовались следующие субшкалы: Физическая агрессия, Вербальная агрессия, Раздражение и индекс враждебности, включающий шкалы Обида и Подозрительность (Практическая психодиагностика, 1998).

*Процедура.* Респонденты работали с комплектом методик в индивидуальном режиме дома и, заполнив их, возвращали. В среднем респонденты возвращали бланки через два-три дня. Передача заполненных бланков из Челябинска, Томска и Санкт-Петербурга осуществлялась с оказией — через знакомых, едущих в Москву. Мотивирующая часть инструкции звучала следующим образом:

«Данный опрос проводится командой студентов-психологов в 4 городах России (Челябинск, Санкт-Петербург, Москва и Томск). Нас интересует то, как разные люди относятся к времени, каким они его себе представляют. Данная методика поможет нам это понять, но она была разработана нашими зарубежными коллегами и, в первую очередь, ее необходимо сделать доступной и понятной для россиян. Этому и посвящен данный опрос. К основной методике прилагаются несколько дополнительных, которые помогут нам создать надежный инструмент. В конце работы проверьте, пожалуйста, дали ли вы ответы по ВСЕМ пунктам ВСЕХ опросников. Обратите внимание, что некоторые опросники отпечатаны с двух сторон листа! В противном случае данные нельзя будет проанализировать, и Ваше время окажется потраченным зря. Мы надеемся, что вам будет интересно с ними работать! Здесь нет правильных и неправильных ответов — нас интересует именно Ваша точка зрения».

*Статистическая обработка данных.* Для оценки психометрических характеристик отдельных пунктов, шкал и всего опросника в целом использовали: эксплораторный и конфирматорный факторный анализ, анализ шкал, корреляционный анализ. Надежность определяли оценкой внутренней консистентности и воспроизводимости. Внутреннюю консистентность оценивали путем вычисления коэффициента Кронбаха для каждой шкалы. Воспроизводимость определяли методом повторных тестов. Тест-ретест проводили дважды с интервалом в две недели на 63 респондентах и сопоставляли результаты с помощью оценки коэффициента корреляции Пирсона.

В качестве основного метода валидации был использован конфирматорный факторный анализ (КФА), в отличие от популяр-

ного среди российских психологов эксплораторного факторного анализа (ЭФА). ЭФА является наиболее мощным средством анализа многомерных данных в социальных науках, используемым российскими психологами, в том числе и для валидации опросников. В последнем случае результатом его применения является группировка отдельных пунктов в более общие, емкие категории-шкалы. При этом статистический анализ «как бы» позволяет выявить содержательную, смысловую группировку. Однако наряду с достоинствами, признанными всеми, в этом методе имеются и очевидные недостатки: отсутствие строгих критериев выделения факторной структуры, оптимальной группировки и т.п. (Митина, 2006; Митина, Михайловская, 2001; Шмелев, 2002).

Другой общеизвестный статистический метод — вычисление показателя надежности  $\alpha$  Кронбаха для каждой шкалы отдельно (Бююль, Цёфель, 2005). Однако при данной процедуре не удается учесть в полном объеме взаимосвязь субшкал одного теста, а также взаимосвязь валидизируемых конструкторов с уже известными.

Таким образом, КФА обладает преимуществами обоих методов: с одной стороны, позволяет анализировать совместно весь многомерный объем данных, а с другой — наделен строгими статистическими критериями и снимает «проблему субъективности результатов» (Митина, 2006; Шмелев, 2002).

В ходе построения модели каждый пункт опросника относится исследователем к той или иной шкале, а анализ полученных экспериментальных данных подтверждает (или опровергает) правильность такого отнесения: а) действительно ли тот или иной пункт «значимо работает» на эту шкалу; б) действительно ли новая шкала значимо коррелирует с каким-либо известным конструктором; в) действительно ли новая шкала отличается от уже известного конструктора (а не тождественна ему, т.е. имеет новизну).

Особенно эффективным КФА оказывается в сочетании с указанными выше ЭФА и предварительным анализом шкал. Поэтому в данной работе мы последовательно применяли все три указанных метода анализа, а также определяли воспроизводимость результатов методом повторных тестов. Тест-ретест проводили дважды с интервалом в две недели на 63 респондентах и сопоставляли результаты с помощью оценки коэффициента корреляции Пирсона. Эксплораторный факторный анализ, анализ шкал и корреляционный анализ выполнялся в статистическом пакете SPSS, а конфирматорный факторный анализ осуществляли с помощью программы EQS 6 for Windows (Bentler, 1995). Степень соответствия теоретической модели экспериментальным данным оценивали по критерию  $\chi^2(df)$  — хи-квадрат для заданного числа

степеней свободы, а также использовали следующие индексы соответствия: *CFI* (Comparative Fit Index) — сравнительный критерий соответствия,  $0 < CFI \leq 1$ , *RMSEA* (Root mean-square error of approximation) — квадратичная усредненная ошибка приближения,  $0 < RMSEA \leq 1$ . Значения  $\chi^2/(df) < 2$ , *CFI* не менее 0.85 и *RMSEA* ниже 0.05 указывают на хорошее соответствие модели.

## Результаты

### 1. Оценка надежности

*Внутренняя консистентность*: для двух шкал опросника («негативное прошлое» и «гедонистическое настоящее») коэффициент Кронбаха  $\alpha > 0.70$ . Показатели по остальным шкалам низкие. *Воспроизводимость*: по шкалам наблюдается умеренная или сильная степень корреляции между исследованиями (корреляции значимы при  $p < 0.01$ ). Использовался коэффициент корреляции Спирмена (табл. 1).

### 2. Оценка валидности: конструктивная валидность

#### 2.1. Эксплораторный факторный анализ

Полученные данные по русской версии ZTP1 были подвергнуты факторному анализу с использованием метода главных компонент (вращение осей Varimax). Анализ точечной диаграммы и собственных значений указывает на то, что решение может быть как пяти-, так и восьмифакторным. Однако мы использовали пятифакторное решение, так как оно представляется более экономичным, а также соответствует идеологии опросника. Выделенные пять фак-

Таблица 1

#### Сопоставление данных по оригинальной и русской версиям ZTP1.

Приводятся значения коэффициента Кронбаха (внутренняя консистентность) и коэффициента корреляции между двумя версиями (воспроизводимость)

Шкалы опросника ZTP1	Коэффициент Кронбаха $\alpha$			Коэффициент корреляции между двумя версиями	
	Оригинальная версия (n=604)	Русская версия (n=196)	Русская версия после преобразования модели	Оригинальная версия (n=58)	Русская версия (n=63)
Негативное прошлое	0.82	0.69	0.76	0.70**	0.61**
Гедонистическое настоящее	0.79	0.76	0.78	0.72**	0.71**
Будущее	0.77	0.38	0.77	0.80**	0.65**
Позитивное прошлое	0.80	0.27	0.53	0.76**	0.65**
Фаталистическое настоящее	0.74	0.57	0.64	0.76**	0.55**

*Примечание.* \*\* — корреляции значимы при  $p < 0.01$ .

**Русская версия ZТPI: результаты эксплораторного  
и конфирматорного факторного анализа**

Фактор	№	Нагрузка после преобразований	Вопрос	Факторная структура ZТPI (анализ методом главных компонент; вращение Varimax). Российская выборка (N=196) 2004 г.				
				1	2	3	4	5
Негативное прошлое	16	.887*	Болезненные переживания прошлого продолжают занимать мои мысли	<b>.581</b>	.069	-.161	<b>.321</b>	.101
	25	.851*	В прошлом слишком много неприятных воспоминаний, я предпочитаю не думать о них	<b>.680</b>	-.013	.085	-.012	.148
	34	.786*	Мне трудно забыть неприятные картины из моей юности	<b>.726</b>	-.066	-.004	.089	.129
	50	.745*	Я думаю о том плохом, что произошло со мной в прошлом	<b>.681</b>	-.023	-.13	.099	-.071
	22	.662*	В прошлом мне досталась своя доля плохого обращения и отвержения	<b>.621</b>	.054	-.066	-.023	-.034
	54	.637*	Я часто думаю о том хорошем, что упустил(а) в своей жизни	<b>.419</b>	-.049	.003	<b>.311</b>	.223
	4	.440*	Я часто думаю о том, что я должен(на) был(а) сделать в своей жизни иначе	<b>.300</b>	.071	-.093	.234	.176
	27	.437*	В прошлом я совершил(а) ошибки, которые хотел(а) бы исправить	.276	.079	.065	<b>.393</b>	.042
	5	.414*	На мои решения в основном влияют окружающие меня вещи и люди	.173	.128	.031	<b>.316</b>	.225
	36	.407*	Даже когда я получаю удовольствие от настоящего, я все равно сравниваю его с чем-то похожим из своего прошлого	.179	.114	.028	.191	.25
	33	.276*	Редко получается так, как я ожидаю	.137	.051	<b>-.309</b>	.272	.108
7	-.369*	Мне приятно думать о своем прошлом	<b>-.362</b>	<b>.322</b>	.001	<b>.338</b>	-.008	
11	-.487*	Вообще говоря, в моих воспоминаниях о прошлом гораздо больше хорошего, чем плохого	<b>-.624</b>	.223	-.045	.177	-.010	
Гедонистическое настоящее	32	.674*	Для меня важнее получать удовольствие от самого путешествия по жизни, чем быть сосредоточенным(ной) только на цели этого путешествия	-.049	<b>.577</b>	-.094	-.113	.207
	19	.674*	В идеале, я бы прожил(а) каждый свой день так, словно он последний	.002	<b>.483</b>	.002	.094	.090
	46	.652*	Волнующие моменты часто захватывают меня	.077	<b>.643</b>	-.008	.258	-.213
	44	.642*	Я чаще следую порывам сердца, чем доводам разума	.034	<b>.456</b>	-.37	.06	.102
	26	.611*	Важно, чтобы в моей жизни были волнующие моменты	.003	<b>.599</b>	-.073	.026	-.095
	48	.565*	Я предпочитаю таких друзей, которые спонтанны и раскованы, а не очень предсказуемы	-.183	<b>.390</b>	-.269	-.042	.148

Фактор	№	Нагрузка после преобразований	Вопрос	Факторная структура ZТPI (анализ методом главных компонент; вращение Varimax). Российская выборка (N=196) 2004 г.				
				1	2	3	4	5
Гедонистическое настоящее	12	.549*	Слушая свою любимую музыку, я часто забываю про время	.031	<b>.426</b>	.028	.141	.006
	8	.532*	Я действую импульсивно	.139	<b>.369</b>	<b>-.346</b>	.039	-.06
	31	.517*	Риск позволяет мне избежать скуки в жизни	-.081	<b>.471</b>	.104	<b>-.349</b>	<b>.427</b>
	28	.516*	Я чувствую, что гораздо важнее получать удовольствие от процесса работы, чем выполнить ее в срок	.051	<b>.376</b>	-.229	-.051	-.056
	42	.503*	Я рискую, чтобы придать жизни остроты и возбуждения	-.010	<b>.434</b>	.116	<b>-.425</b>	<b>.469</b>
	23	.431*	Я принимаю решения под влиянием момента	.145	.237	<b>-.345</b>	-.041	.200
	52	.415*	Лучше потратить заработанные деньги на удовольствия сегодняшнего дня, чем отложить на черный день	-.097	<b>.324</b>	-.321	-.253	-.067
	55	.399*	Мне нравится, когда мои близкие отношения исполнены страсти	.012	<b>.510</b>	.131	.046	.008
	1	.334*	Я считаю, что весело проводить время со своими друзьями — одно из важных удовольствий в жизни	-.131	<b>.386</b>	-.027	.105	.012
	17	.285*	Я стараюсь жить полной жизнью каждый день, насколько это возможно	-.225	<b>.440</b>	.251	-.239	.099
Будущее	40	.668*	Я выполняю намеченное вовремя, постепенно продвигаясь вперед	-.073	-.020	<b>.679</b>	-.122	.180
	6	.643*	Я считаю, что каждое утро человек должен планировать свой день	-.020	-.038	<b>.576</b>	.173	.051
	51	.641*	Я продолжаю работу над трудными и неинтересными заданиями, если это поможет мне продвинуться вперед	.021	.035	<b>.594</b>	-.040	-.130
	10	.618*	Если я хочу достичь чего-то, я ставлю перед собой цели и размышляю над тем, какими средствами их достичь	-.061	.231	<b>.656</b>	.071	.089
	45	.590*	Я способен(на) удержаться от соблазнов, если знаю, что меня ждет работа, которую нужно сделать	-.250	-.051	<b>.444</b>	.060	-.272
	30	.564*	Прежде чем принять решение, я взвешиваю, что я затрачу, и что получу	.029	.043	<b>.567</b>	-.130	.048
	13	.543*	Если завтра необходимо закончить (сдать) работу и предстоят другие важные дела, то сегодня я думаю о них, а не о развлечениях сегодняшнего вечера	.022	.038	<b>.409</b>	.096	-.110
	18	.526*	Я расстраиваюсь, когда опаздываю на заранее назначенные встречи	.050	-.022	<b>.443</b>	<b>.367</b>	.043
	21	.515*	Я вовремя выполняю свои обязательства перед друзьями и начальством	-.233	-.134	<b>.559</b>	.003	.207

Фактор	№	Нагрузка после преобразований	Вопрос	Факторная структура ЗТРИ (анализ методом главных компонент; вращение Varimax). Российская выборка (N=196) 2004 г.				
				1	2	3	4	5
Будущее	43	.241*	Я составляю список того, что мне надо сделать	.085	-.104	<b>.219</b>	-.039	-.174
	9	-.360*	Я не беспокоюсь, если мне что-то не удастся сделать вовремя	-.119	.050	<b>-.343</b>	<b>-.379</b>	.097
	52	-.402*	Лучше потратить заработанные деньги на удовольствия сегодняшнего дня, чем отложить на черный день					
	56	-.552*	Придерживаюсь мнения, что «работа не волк, в лес не убежит»	.089	.004	<b>-.471</b>	.011	.269
	24	-.651*	Я принимаю каждый день, каков он есть, не пытаюсь планировать его заранее	.000	.182	<b>-.532</b>	-.089	.289
Позитивное прошлое	20	.617*	Счастливые воспоминания о хороших временах с легкостью приходят в голову	-.206	<b>.449</b>	.096	<b>.379</b>	-.014
	29	.520*	Я скучаю по детству	.056	.034	-.042	<b>.500</b>	.201
	11	.514*	Вообще говоря, в моих воспоминаниях о прошлом гораздо больше хорошего, чем плохого	<b>-.624</b>	.223	-.045	.177	-.010
	15	.464*	Мне нравятся рассказы о том, как все было в старые добрые времена	-.068	.227	-.019	<b>.338</b>	.214
	49	.333*	Мне нравятся семейные традиции, которые постоянно соблюдаются	-.017	.039	.051	<b>.423</b>	.034
	2	.310*	Знакомые с детства картины, звуки, запахи часто приносят с собой поток замечательных воспоминаний	-.293	.249	.104	.211	-.030
	25	-.197*	В прошлом слишком много неприятных воспоминаний, я предпочитаю не думать о них	<b>.680</b>	-.013	.085	-.012	.148
	41	-.307*	Я замечаю, что теряю интерес к разговору, когда члены моей семьи начинают вспоминать былое	<b>.307</b>	-.100	-.043	<b>-.498</b>	.159
	Фаталистическое настоящее	38	.877*	Мой жизненный путь контролируется силами, на которые я не могу повлиять	.118	-.081	-.157	.075
14		.864*	Если уж чему-то суждено случиться, то от моих действий это не зависит	.053	-.059	-.055	.117	<b>.703</b>
3		.693*	Судьба многое определяет в моей жизни	-.065	.056	.120	<b>.354</b>	<b>.597</b>
39		.585*	Нет смысла беспокоиться о будущем, так как я все равно ничего не могу сделать	.258	-.126	-.064	.031	<b>.586</b>

Фактор	№	Нагрузка после преобразований	Вопрос	Факторная структура ZTP1 (анализ методом главных компонент; вращение Varimax). Российская выборка (N=196) 2004 г.				
				1	2	3	4	5
Фаталистическое настоящее	53	.333*	Часто удача дает больше, чем упорная работа	.053	.166	-.100	.025	.258
	47	.326*	Сегодняшняя жизнь слишком сложна, я бы предпочел(ла) более простое прошлое	.263	-.045	-.234	.266	.224
	37	.277*	Ты реально не можешь планировать свое будущее, потому что все слишком изменчиво	.136	.180	-.221	.163	.162
	35	.262*	Процесс деятельности перестает приносить мне удовольствие, если приходится думать о цели, последствиях и практических результатах	.278	.004	-.211	-.133	.229

торов описывают 33% дисперсии (в оригинальной версии 36% — Zimbardo, Boyd, 1999). Распределение факторных нагрузок приведено в табл. 2.

Полученные факторы допускают следующую интерпретацию.

Фактор 1 объясняет 9.9% общей дисперсии и по своей структуре отражает шкалу Будущее оригинальной методики. Фактор 2 (8.1% общей дисперсии) следует признать практически точным воспроизведением шкалы Гедонистическое настоящее. Фактор 3 (6.8%) по содержанию соответствует шкале Негативное прошлое. Фактор 4 (4.6%) отражает неполную шкалу Фаталистическое настоящее (в оригинале в данной шкале 9 пунктов, по нашим данным — 5). Фактор 5, объясняющий 3.9% общей дисперсии, можно интерпретировать как воспроизведение шкалы Позитивное прошлое.

## 2.2. Конфирматорный факторный анализ

Рассматриваемая модель основывалась на модели оригинала опросника. Мы получили следующее: практически все пункты имеют значимую связь (при  $p < 0.05$ ) с тем фактором, в который они входят, кроме № 29, 49 и 52. В основном, факторные нагрузки высокие, но у ряда пунктов (15, 17, 29, 33, 35, 36, 37, 41, 43, 47, 49, 52 и 53) они не превышают значение 0.30. Статистические показатели соответствия теоретической модели и экспериментальных данных низкие ( $\chi^2=2673.355$ ,  $df=1474$ ;  $c^2/(df)=1.8$ ,  $CFI=0.508$ ,  $RMSEA=0.065$ ). Для улучшения модели мы предприняли следующие шаги.

Во-первых, мы изучили корреляции между остаточными членами (*E*). Ряд пунктов опросника показали высокую корреляцию между остатками, было принято решение о внесении в модель корреляций остаточных членов по следующим пунктам: 42 и 31; 27 и 4; 43 и 24; 43 и 6; 24 и 6; 44 и 8. Разберем эти случаи более подробно.

№ 42: «Я рискую, чтобы придать жизни остроты и возбуждения» и № 31: «Риск позволяет мне избежать скуки в жизни» входят в фактор Гедонистическое настоящее. Оба пункта касаются отношения к «рисковому поведению». Принять решение моментально, не заглядывая в будущее, только для того, чтобы получить максимум наслаждения в данный момент, — такое поведение расценивается как одно из составляющих данного фактора. В русскоязычной популяции слово «риск» понимается по-другому, нежели в американской популяции, имеет другую смысловую нагрузку. Для среднестатистического американца словосочетание «рисковое поведение» довольно знакомо и подразумевает целый спектр форм поведения, от езды на велосипеде без шлема до езды на автомобиле в нетрезвом виде или под воздействием психоактивных веществ.

№ 27: «В прошлом я совершил(а) ошибки, которые хотел(а) бы исправить» и № 4: «Я часто думаю о том, что я должен(на) был(а) сделать в своей жизни иначе» входят в фактор Негативное прошлое и касаются «исправления» чего-то, что случилось в прошлом, «сожаления» о произошедшем, о невозможности это исправить. Такое переживание является одним из смыслов, наполняющих данный фактор, его спецификой.

№ 43: «Я составляю список того, что мне надо сделать», № 24: «Я принимаю каждый день, каков он есть, не пытаясь планировать его заранее» и № 6: «Я считаю, что каждое утро человек должен планировать свой день» входят в фактор Будущее. Содержательно охватывают деятельность планирования, составления списков дел, которые необходимо сделать в течение дня. С той только разницей, что № 43 и 6 входят в данный фактор как есть (в прямом значении), а № 24 — в обратном значении.

Между № 44: «Я чаще следую порывам сердца, чем доводам разума» и № 8: «Я действую импульсивно» были добавлены корреляции, так как они оба входят в фактор Гедонистическое настоящее и касаются одного и того же — импульсивности действий.

Во-вторых, мы изучили факторные нагрузки пунктов с точки зрения их значимости/незначимости и отнесенности именно к тому фактору, какой заложен в оригинале методики. Оказалось, что некоторые пункты лучше работают на другой фактор, чем на тот, что был заявлен в оригинале. Таким образом, мы внесли следующие изменения в структуру шкал опросника.

№ 7: «Мне приятно думать о своем прошлом», № 11: «Вообще говоря, в моих воспоминаниях о прошлом гораздо больше хорошего, чем плохого» и № 25: «В прошлом слишком много неприятных воспоминаний, я

предпочитаю не думать о них» были перенесены из шкалы Позитивное прошлое в шкалу Негативное прошлое в противоположных значениях, т.е. № 7 и 11 со знаком «-», а № 25 со знаком «+».

№ 52: «Лучше потратить заработанные деньги на удовольствия сегодняшнего дня, чем отложить на черный день» был перенесен из шкалы Фаталистическое настоящее в шкалу Будущее в противоположном значении.

После этих процедур еще раз проверили факторные нагрузки и увидели, что некоторые пункты могут быть в равной степени отнесены к двум факторам, что и было зафиксировано в структурных уравнениях. № 11 и 25 имеют высокие нагрузки как в своем оригинальном факторе Позитивное прошлое, так и в факторе Негативное прошлое. С такой же ситуацией столкнулись разработчики оригинальной методики, но оба пункта были ими оставлены в шкале Позитивное прошлое исходя из теоретических соображений и данных факторного анализа (Zimbardo, Boyd, 1999). По нашим данным № 52 также может быть одинаково отнесен к двум факторам — Будущее и Гедонистическое настоящее.

В-третьих, мы изучили корреляции факторов между собой и зафиксировали в уравнениях ковариации те факторы, которые между собой не коррелируют. Факторы: 1) Фаталистическое настоящее, Негативное прошлое; 2) Будущее, Гедонистическое настоящее; 3) Позитивное прошлое, Гедонистическое настоящее коррелируют между собой.

После всех преобразований модели мы имеем следующие показатели статистик:  $\chi^2=2493.802$ ,  $df=1471$ ;  $\chi^2/(df)=1.7$ ,  $CFI=0.646$ ,  $RMSEA=0.054$ . Эти показатели намного лучше, чем были до преобразований.

Завершив эту процедуру, мы проверили внутреннюю согласованность шкал (*оценка надежности*). Показатели по всем шкалам выросли (см. табл. 1). В целом факторные нагрузки тоже выросли, и нет пунктов с незначимыми нагрузками (см. табл. 2). Однако выявлены три пункта, одновременно входящие в две шкалы. Это № 11: «Вообще говоря, в моих воспоминаниях о прошлом гораздо больше хорошего, чем плохого», № 25: «В прошлом слишком много неприятных воспоминаний, я предпочитаю не думать о них» и № 52: «Лучше потратить заработанные деньги на удовольствия сегодняшнего дня, чем отложить на черный день». Если в случае № 25 проще выбрать, к какому фактору его отнести (так как в факторе Позитивное прошлое он имеет гораздо меньшую нагрузку, чем в факторе Негативное прошлое), то в случае № 11 и 52 ситуация несколько иная, так как их нагрузки в разных факторах практически не различаются.

### 3. Оценка валидности: конвергентная и дискриминантная валидность

#### 3.1. Оценка надежности и валидности используемых методик

Мы рассмотрели каждую из методик, предназначенных для использования при валидации (т.е. уже адаптированных) в отдельности и проверили их надежность (оценка внутренней согласованности,  $\alpha$  Кронбаха) и валидность (оценка конструктивной валидности методом КФА). Статистические показатели соответствия теоретических моделей и экспериментальных данных представлены в табл. 3.

*Шкала депрессии Бека* ( $\alpha=0.77$ ;  $\chi^2=303.297$ ,  $df=189$ ;  $\chi^2/(df)=1.6$ ,  $CFI=0.840$ ,  $RMSEA=0.051$ ). Анализ показал, что пункты 10 и 19 не работают на шкалу. Содержательно это пункты «К» (про плач) и «У» (про потерю в весе). Поскольку выборка была студенческая и в наше время потеря нескольких килограммов рассматривается как положительное событие, то вполне логично, что данный пункт не связан с депрессией. Пункт про плач, видимо, не имеет значимой факторной нагрузки по той же причине: студентам не приходилось всерьез сталкиваться с депрессивными расстройствами. После снятия этих пунктов мы имеем следующие показатели надежности и валидности:  $\alpha=0.79$ ;  $\chi^2=229.572$ ,  $df=151$ ;  $\chi^2/(df)=1.5$ ,  $CFI=0.888$ ,  $RMSEA=0.047$ .

*Шкала самооценки Розенберга* ( $\alpha=0.77$ ;  $\chi^2=52,763$ ,  $df=32$ ;  $\chi^2/(df)=1.6$ ,  $CFI=0.952$ ,  $RMSEA=0.053$ ): осталась без изменения, так как показатели надежности и валидности хорошие.

*Шкала личностной тревожности Спилберга* ( $\alpha=0.88$ ;  $\chi^2=518.196$ ,  $df=169$ ;  $\chi^2/(df)=3.1$ ,  $CFI=0.763$ ,  $RMSEA=0.094$ ): однофакторная модель по своим показателям довольно слабая. Мы проанализировали данные методом факторного анализа. В результате было выделено 2 фактора. Данные распадаются на «позитивные» и «негативные» высказывания, и только пункт 15 («У меня бывает хандра») равнозначно попадает в оба фактора (имеет равно значимую факторную нагрузку на оба фактора). Содержательно первый фактор — это: «я испытываю удовольствие», «чувствую себя бодрым», «спокоен, хладнокровен, собран», «вполне счастлив», «чувствую себя в безопасности», «доволен», «уравновешенный», «не бывает хандры», т.е. мы видим здесь описания различных позитивных состояний, в которых находится человек. Второй фактор: «быстро устаю», «легко могу заплакать», «недостаточно быстро принимаю решения», «переживаю из-за пустяков», «все принимаю близко к сердцу», «пустяки отвлекают и волнуют меня», «сильно переживаю разочарования, долго не могу забыть о них», «охваты-

**Конвергентная и дискриминантная валидность: статистические  
показатели соответствия теоретических моделей шкал использованных  
в исследовании опросников и экспериментальных данных**

Шкала	Модель	$\alpha$	$\chi^2$	$df$	$\chi^2/(df)$	$CFI$	$RMSEA$
1. Депрессии Бека	Исходная	0.77	303.297	189	1.6	0.840	0.051
	Улучшенная (без пунктов 10 и 19)	0.79	229.572	151	1.5	0.888	0.047
2. Самооценки Розенберга	Исходная	0.77	52.763	32	1.6	0.952	0.053
3. Личностной тревожности Спилберга	Однофакторная	0.88	518.196	169	3.1	0.763	0.094
	Двухфакторная: F1 + 15 + (-12); F2 – 15 + 12	F1: 0.828 F2: 0.827	335.313	168	2.0	0.887	0.065
	Двухфакторная, где факторы являются разными полюсами одного фактора	F1: 0.811 F2: 0.844	360.417	169	2.1	0.870	0.069
	Двухфакторная: F1 + 15 + (-12); F2 – 15 + 12, где F2 зависимый	F1: 0.828 F2: 0.827	335.311	168	2.0	0.887	0.065
	Двухфакторная: F1 + 15 + (-12); F2 – 15 + 12, где F2 зависимый, с корреляциями остаточных членов	F1: 0.828 F2: 0.827	263.369	163	1.6	0.932	0.051
4. Добросовестность	Исходная	0.84	86	52	1.7	0.949	0.053
5. Импульсивности	Исходная	0.62	558	347	1.6	0.722	0.051
	Без пунктов 28, 23 и 15	0.67	423	272	1.6	0.785	0.045
	С полинагруженными пунктами	0.63	338	270	1.3	0.832	0.043
6. Из опросника на агрессию Басса и Дарки	Исходная	0.71	1726	1064	1.6	0.536	0.051
	Улучшенная	0.77	1095	693	1.6	0.646	0.050

вает беспокойство, когда думаю о своих делах и заботах». Здесь представлены описания различных ситуаций и переживаний, которые тревожат человека (вызывают тревогу как защитный механизм), лично переживаются как негативные, опасные для самооценки самоуважения. Мы назвали этот фактор «негативные действия, поступки».

Остановившись на этой модели, мы оценили ее надежность (фактор «позитив» плюс № 15:  $\alpha=0.811$ ; фактор «негатив» минус № 15:  $\alpha=0.844$ ; фактор «негатив» плюс № 15:  $\alpha=0.852$ ) и валидность (см. табл. 3). Факторы сильно коррелируют между собой, мы даже предположили, что они являются разными полюсами одного фактора. При проверке эта гипотеза не подтвердилась: показатель критерия разности  $\chi^2_{\text{полюса одного фактора}} - \chi^2_{\text{два разных фактора}} = -25.104$ ;  $df_{\text{полюса одного фактора}} - df_{\text{два разных фактора}} = -1$  свидетельствует о значимом ухудшении вложенной модели. Дальнейший анализ показал, что № 12 (Мне не хватает уверенности в себе) можно равнозначно отнести к фактору «позитив» в своем противоположном значении, т.е. теперь данный пункт имеет двойную нагрузку, так как относится к обоим факторам. При осуществлении этого шага мы имеем следующие показатели надежности: фактор «позитив» плюс № 15 плюс № 12:  $\alpha=0.828$ ; фактор «негатив» минус № 15 плюс № 12:  $\alpha=0.844$  (показатели валидности см. в табл. 3). Мы остановились на модели, в которой «негативный» фактор является зависимым исходя из предположения, что общее состояние детерминирует поведение человека. На последнем этапе мы включили в модель корреляции следующие остаточные члены: (E20, E8), (E19, E7), (E14, E8), (E16, E1), (E15, E3). Показатели валидности существенно повысились (см. табл. 3).

*Шкала «добросовестность» из опросника «Big 5»* ( $\alpha=0.84$ ;  $\chi^2=86$ ,  $df=52$ ;  $\chi^2/(df)=1.7$ ,  $CFI=0.949$ ,  $RMSEA=0.053$ ) осталась без изменения, так как показатели надежности и валидности хорошие.

*Шкала импульсивности* ( $\alpha=0.62$ ;  $\chi^2=558$ ,  $df=347$ ;  $\chi^2/(df)=1.6$ ,  $CFI=0.722$ ,  $RMSEA=0.051$ ) состоит из субшкал импульсивности ( $\alpha=0.57$ ), риска ( $\alpha=0.68$ ) и эмпатии ( $\alpha=0.63$ ). Чтобы повысить данные показатели, мы изучили структуру шкал. Некоторые пункты были удалены, а некоторые перенесены в другую шкалу. Из шкалы импульсивности были удалены три пункта с низкими нагрузками. Это № 28: «Понравилась бы Вам водные лыжи?», № 23: «Когда на Вас кричат, кричите ли Вы в ответ?» и № 15: «Приходится ли Вам себя контролировать, чтобы избежать неприятностей?» Тем самым существенно повысились как показатели надежности для этой шкалы, так и общие показатели валидности (см. табл. 3). Далее мы добавили в шкалу импульсивности № 14: «Лю-

бите ли Вы иногда сделать что-то пугающее?» (в оригинале он относится к шкале риска), а в шкалу риска — № 26: «Обычно Вы быстро принимаете решения?» (в оригинале относится к шкале импульсивности). Таким образом, данные пункты стали полинагруженными, принадлежащими двум шкалам. Показатели общей надежности и валидности представлены в табл. 3. Надежность субшкалы импульсивности выросла ( $\alpha=0.67$ ), а субшкал риска и эмпатии осталась без изменений.

Из опросника на агрессию Басса и Дарки ( $\alpha=0.71$ ;  $\chi^2=1726$ ,  $df=1064$ ;  $\chi^2/(df)=1.6$ ,  $CFI=0.536$ ,  $RMSEA=0.051$ ) были взяты шкалы Физическая агрессия ( $\alpha=0.46$ ), Вербальная агрессия ( $\alpha=0.41$ ), Раздражение ( $\alpha=0.57$ ), Обида ( $\alpha=0.43$ ) и Подозрительность ( $\alpha=0.20$ ). При первичном анализе мы получили в целом очень низкие показатели надежности и валидности. Чтобы их улучшить, было произведено довольно много преобразований. Были удалены все пункты с низкими нагрузками, а также те, которые были изначально полинагруженными; некоторые пункты поменяли свой знак; один пункт стал полинагруженным. Только одна шкала Раздражение осталась без изменений. Шкалы в основном коррелируют между собой, только шкалы Физическая агрессия и Обида, а также шкалы Раздражение и Физическая агрессия коррелируют мало, что мы и внесли в структурные уравнения модели. Также оказалось, что шкалы Вербальная агрессия и Раздражение являются частями одного целого, входят в один фактор. После всех преобразований мы видим следующие показатели надежности и валидности:  $\alpha=0.77$ ;  $\chi^2=1095$ ,  $df=693$ ;  $\chi^2/(df)=1.6$ ,  $CFI=0.646$ ,  $RMSEA=0.050$ . Эти показатели не идеальны, но все же гораздо выше, чем были.

### **3.2. Оценка конвергентной и дискриминантной валидности**

На этом этапе были вычислены корреляции между пятью шкалами русской версии опросника ZTRP, шкалой депрессии Бека, шкалой самооценки Розенберга, шкалой личностной тревожности Спилбергера, шкалой добросовестности, шкалой импульсивности, шкалой склонности к риску, шкалой эмпатии, шкалой физической агрессии, шкалой вербальной агрессии, шкалой раздражения, шкалой обиды и шкалой подозрительности (использовался коэффициент корреляции Пирсона — табл. 4).

### **Обсуждение**

Таким образом, мы видим, что надежность русской версии опросника Зимбардо по временной перспективе хорошая: три из пяти шкал опросника имеют высокую внутреннюю консистентность, а две — умеренную; воспроизводимость у всех шкал высокая (см. табл. 4). Валидность полученного инструмента приемлемая: пяти-

**Конвергентная и дискриминантная валидность: корреляции  
шкал русской версии ZTP1 с другими шкалами**

Шкалы опросников	Негативное прошлое	Гедонистическое настоящее	Будущее	Позитивное прошлое	Фаталистическое настоящее
Негативное прошлое					
Гедонистическое настоящее	.023				
Будущее	-.079	-.180**			
Позитивное прошлое	.122	.327**	.061		
Фаталистическое настоящее	.351**	.082	-.106	.119	
Депрессия	.420**	.062	-.177**	-.056	.151*
Низкая самооценка	.401**	-.005	-.140*	.036	.235**
Тревожность («Позитивные состояния»)	-.387**	-.048	.191**	-.087	-.097
Добросовестность	-.199**	-.278**	.639**	-.002	-.136*
Импульсивность	.138*	.455**	-.357**	.161*	.137*
Риск	-.201**	.247**	.085	-.006	-.021
Эмпатия	.151*	.248**	.119	.319**	.128*
Физическая агрессия	.035	-.129*	-.006	-.138*	-.057
Обида	.464**	.070	-.020	.035	.246**
Подозрительность	.321**	.008	-.022	.056	.312**
Вербальная агрессия + раздражение	.217**	.088	-.051	-.012	.126

*Примечание.* \* — корреляция значима на уровне 0.05 (2-сторонняя); \*\* — корреляция значима на уровне 0.01 (2-сторонняя).

факторную структуру опросника мы подтвердили, но с небольшими изменениями (см. табл. 2). Есть три пункта (№ 11: «Вообще говоря, в моих воспоминаниях о прошлом гораздо больше хорошего, чем плохого»; № 25: «В прошлом слишком много неприятных воспоминаний, я предпочитаю не думать о них» и № 52: «Лучше потратить заработанные деньги на удовольствия сегодняшнего дня, чем отложить на черный день»), которые работают одновременно на два фактора; также оказалось, что некоторые пункты работают лучше в структуре другой шкалы, нежели это было в оригинальной версии методики. Доказательства конвергентной и дискриминантной валидности нельзя считать полноценными, так как те инструменты, с помощью которых эта оценка проводилась, сами оказались недостаточно надежными и валидными. Далее последовательно рассмотрены факторы методики.

**Негативное прошлое** ( $n=13$ ,  $\alpha=0.76$ ,  $M=2.50$ ;  $SD=0.59$ ;  $Min.=1.00$ ;  $Max.=4.20$ ): как и ожидалось, данный фактор наиболее тесно коррелирует с обидой, депрессией, тревогой (негативная корреляция с позитивными состояниями) и низкой самооценкой. Мы также предполагали, что связи с поиском новых ощущений (склонность к риску) не будет вовсе или она будет отрицательной. Была обнаружена связь и с другими шкалами агрессивности: подозрительность, вербальная агрессия + раздражительность. Со шкалой добросовестность связь отрицательная. Имеется некоторая связь данного фактора со шкалами импульсивности и эмпатии. Отсутствует связь со шкалой физической агрессии. Неожиданным результатом явилась корреляция данного фактора с фактором Фаталистическое настоящее.

У шкалы «негативное прошлое» высокие показатели надежности и валидности. Все пункты шкалы имеют значимые факторные нагрузки. Также в достаточной мере подтверждены гипотезы конвергентной и дискриминантной валидности: шкала связана с такими психологическими конструктами, как депрессия, обида, низкая самооценка, высокая личностная тревожность. Доказательства дискриминантной валидности представлены отрицательной связью с добросовестностью и отсутствием связи со склонностью к риску. Но есть содержательные отличия от оригинала методики: проявилась некоторая положительная связь данной шкалы со шкалой импульсивности.

**Гедонистическое настоящее** ( $n=16$ ,  $\alpha=0.78$ ,  $M=3.42$ ;  $SD=0.56$ ;  $Min.=2.10$ ;  $Max.=4.90$ ): как мы и предполагали, проявилась сильная позитивная связь этого фактора со шкалой импульсивности, а также с поиском новых ощущений (склонностью к риску). Показана негативная связь с добросовестностью и физической агрессией. Отсутствует связь с депрессией и остальными шкалами агрессивности. Мы также предполагали увидеть связь с положительной самооценкой, но такой связи выявлено не было. Неожиданными оказались положительная связь с эмпатией с фактором Позитивное прошлое и негативная связь с фактором Будущее.

Шкала «гедонистическое настоящее» также обладает высокими показателями надежности и хорошими показателями валидности. В частности, хорошие показатели конструктивной валидности: все пункты шкалы имеют значимые факторные нагрузки. Частично подтвердились гипотезы конвергентной и дискриминантной валидности: мы получили связь этого фактора с импульсивностью, склонностью к риску и эмпатией (что было неожиданным для нас). Доказательства дискриминантной валидности представлены отрицательной связью с добросовестностью и отсутствием связи с такими конструктами, как депрессия и тревога. Гипотеза о том, что данная шкала будет связана с позитивной самооценкой, не подтвердилась.

**Будущее** ( $n=14$ ,  $\alpha=0.77$ ,  $M=3.48$ ;  $SD=0.62$ ;  $Min.=1.040$ ;  $Max.=4.80$ ): как и планировали, мы видим высокую связь данного фактора с добросовестностью; а также негативную связь с импульсивностью. Показана связь с позитивными состояниями (т.е. негативная связь с тревогой) и позитивной самооценкой. С депрессией проявилась отрицательная связь. Со всеми шкалами агрессии связь отсутствует, также как и со шкалами эмпатии и склонностью к риску. Неожиданной оказалась негативная связь данного фактора с фактором Гедонистическое настоящее.

Шкала «будущее» обладает высокой надежностью и имеет хорошие показатели конструктивной валидности: все пункты шкалы имеют значимые факторные нагрузки. Гипотезы конвергентной и дискриминантной валидности в основном подтвердились: мы увидели высокую связь с добросовестностью, а также проявилась связь с позитивной самооценкой. Доказательства дискриминантной валидности представлены отрицательной связью с импульсивностью, тревогой и депрессией. Не проявились связи с агрессией и склонностью к риску. Не обнаружено связи с эмпатией.

**Позитивное прошлое** ( $n=8$ ,  $\alpha=0.53$ ,  $M=3.68$ ;  $SD=0.57$ ;  $Min.=2.00$ ;  $Max.=5.00$ ): из предположенных отрицательных связей данного фактора такая связь проявилась только для показателя физической агрессивности. Негативной связи с депрессией, тревогой и низкой самооценкой обнаружено не было. Не подтвердилась гипотеза об отсутствии связи с импульсивностью: такая связь есть. Как и предполагалось, не проявилась связь с поиском новых ощущений (склонностью к риску). Также отсутствует связь с обидой и другими шкалами агрессивности (кроме физической), добросовестностью. Неожиданным результатом оказалась значительная связь с эмпатией и с фактором Гедонистическое настоящее.

Шкала «позитивное прошлое» обладает хорошими показателями воспроизводимости, а внутренняя консистентность умеренная. Показатели конструктивной валидности хорошие: все пункты шкалы имеют значимые нагрузки на данный фактор. Гипотезы конвергентной и дискриминантной валидности практически не подтвердились. Мы не увидели значимой негативной связи с депрессией, тревогой и значимой связи с позитивной самооценкой. Из того, что предполагалось, мы выделили только отрицательную связь с физической агрессией. Неожиданным результатом оказалась высокая связь со шкалой эмпатии и некоторая связь со шкалой импульсивности.

**Фаталистическое настоящее** ( $n=8$ ,  $\alpha=0.64$ ,  $M=2.68$ ;  $SD=0.61$ ;  $Min.=1.00$ ;  $Max.=4.60$ ): была подтверждена гипотеза о связи данного фактора с низкой самооценкой, депрессией, импульсивностью. Связи с тревогой выявлено не было. Связь с агрессией про-

явилась через шкалы подозрительности и обиды. Также была обнаружена негативная связь с добросовестностью. Связи с физической и вербальной агрессией + раздражительность выявлено не было, так же как и со склонностью к риску. Видна некоторая связь с эмпатией, а также сильная связь с фактором Негативное прошлое.

Шкала «фаталистическое настоящее» обладает хорошими показателями воспроизводимости, а внутренняя консистентность умеренная. Конструктивная валидность хорошая: все пункты шкалы имеют значимые нагрузки. Гипотезы конвергентной и дискриминантной валидности подтвердились практически все. Проявилась связь с низкой самооценкой, депрессией, импульсивностью, агрессией (подозрительность и обида), а также отрицательная с добросовестностью. Связь с тревогой не проявилась.

### **Заключение**

Итак, в ходе описанной работы получены вполне надежные, внутренне консистентные и воспроизводимые шкалы русской версии ZТPI. Вопрос факторной структуры русской версии опросника в целом можно считать решенным, хотя для прояснения некоторых моментов следует расширить выборку, добившись более широкой представленности в ней испытуемых различных возрастов и из разных городов России.

Несмотря на то что доказательства конвергентной и дискриминантной валидности можно принять только с оговоркой, так как была показана недостаточная надежность и валидность некоторых из использованных опросников (русских версий), русская версия ZТPI может найти применение в целом ряде исследовательских направлений.

Ее можно использовать: а) в области психологии индивидуальных особенностей — при изучении связи ВП с характеристиками автобиографической памяти, личностного потенциала, а также особенностей ВП людей с различными аддикциями; б) в области социальной психологии — при изучении вопросов организованности и успешности, отсрочки и др.; в) в области психологии развития — при исследовании специфики, роли и значения ВП в том или ином возрасте (например, при изучении факторов успешного старения, процессов профессионального самоопределения, особенностей временной перспективы в ситуации кризиса зрелости); г) в области клинической психологии — в клинике личностных и коморбидных им расстройств для оценки нарушений самоидентичности. Методика может служить диагностическим материалом при терапии депрессии и ПТСР, а также при оценке эффективности медикаментозных и психотерапевтических воздействий в клинике невроза и психосоматической клинике.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Бююль А., Цёфель П.* SPSS: искусство обработки информации. М.; СПб.; Киев, 2005.
- Корнилова Т.В.* Психология риска и принятия решений. М., 2003.
- Корнилова Т.В., Долныкова А.А.* Диагностика импульсивности и склонности к риску // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1995. № 3.
- Левин К.* Теория поля в социальных науках. СПб., 2000.
- Митина О.В.* Основные идеи и принципы структурного моделирования // Уч. зап. каф. общ. психол. МГУ им. М.В. Ломоносова. Вып. 2 / Под общ. ред. Б.С. Братуся, Е.Е. Соколовой. М., 2006.
- Митина О.В., Михайловская И.Б.* Факторный анализ для психологов М., 2001.
- Павлова Т.А.* Организация времени жизни как компонент структуры личности студента: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1988.
- Практикум: дифференциальная психология личности / Под ред. С.Р. Панталева. М., 2000.
- Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии / Под ред. А.А. Крылова, С.А. Маничева. СПб., 2000.
- Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Самара, 1998.
- Сырцова А.* Психологическое время: апробация методики Зимбардо по временной перспективе // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 2005. № 1 (Конкурс дипломных работ).
- Сырцова А., Соколова Е.Т., Митина О.В.* Методика Ф. Зимбардо по временной перспективе // Психол. диагностика. 2007. № 1.
- Тарабрина Н.В.* Практикум по психологии посттравматического стресса. СПб., 2001.
- Шмелев А.Г.* Психодиагностика личностных черт. СПб., 2002.
- Bentler P.M.* EQS structural equations program manual. Encino, CA, 1995.
- Block R.A.* Cognitive models of psychological time. Hillsdale, NJ, 1990.
- Costa P.T., McCrae R.R.* The NEO Personality inventory manual. Odessa, FL, 1988.
- Gonzales A., Zimbardo P.G.* Time in perspective: A psychology today survey report // Psychology Today. 1985. Vol. 19. N 3.
- Gorman B.S., Wessman A.E.* The personal experience of time. N.Y., 1977.
- Hornik J., Zakay D.* Psychological time: The case of time and consumer behavior // Time and Society. 1996. Vol. 5.
- McGrath J.E., Kelly J.R.* Time and human interaction: Toward a social psychology of time. N.Y., 1986.
- Nurmi J.E.* Development of orientation to the future during early adolescence: A four-year longitudinal study and two cross-sectional comparisons // Int. J. of Psychol. 1989. Vol. 24.
- Pulkkinen L., Ronka A.* Personal control over development, identity formation, and future orientation as components of life orientation: A developmental approach // Develop. Psychol. 1994. Vol. 30. N 2.
- Rosenberg M.* Society and the adolescent self-image. Princeton, NJ, 1965.
- Schmidt R.W., Lamm H., Trommsdorff G.* Social class and sex as determinants of future orientation (time perspective) in adults // Europ. J. of Soc. Psychol. 1978. N 8.
- Strathman A., Gleicher F., Boninger D., Edwards C.* The consideration of future consequences: Weighing immediate and distant outcomes of behavior // J. of Person. and Soc. Psychol. 1994. Vol. 66.
- Zimbardo P.G., Boyd J.N.* Putting time in perspective: A valid, reliable individual-differences metric // J. of Person. and Soc. Psychol. 1999. Vol. 77.

Поступила в редакцию  
08.09.06

## ПСИХОЛОГИЯ — ПРАКТИКЕ

**Ф. Тома, Ф. Карруа, Ж. М. Глозман**

### **НОВЫЙ ПОДХОД К ИССЛЕДОВАНИЮ БОЛЕЗНИ ПАРКИНСОНА**

Проксимология — новый междисциплинарный подход, предполагающий изучение больного в единстве с его окружением. На состояние родственников человека, страдающего паркинсонизмом, влияют такие факторы, как прогрессирование болезни и зависимости больного, а также нарушения в его когнитивной сфере. В результате наблюдается снижение качества жизни и ухудшение здоровья родственника. В статье обсуждаются специфические нужды родственников больного паркинсонизмом.

*Ключевые слова:* паркинсонизм, родственники больного, проксимология, качество жизни.

Проксимология — это новый междисциплинарный подход на стыке психологии, медицины и социологии, предполагающий изучение больного в единстве с его социальным и материальным окружением (Bonduelle, Joublin, 2002). Это означает, что родственники, ухаживающие за больным (за рубежом для их обозначения приняты термины «caregivers» или «aidants» — «оказывающие помощь»), становятся центральным объектом исследования и анализа. Такой анализ — неотъемлемая часть комплексного подхода в системе медицинского обслуживания и охраны здоровья. Проксимологический подход является ведущим при хронических заболеваниях, влияющих на личность, регуляторные и когнитивные функции больного, например при паркинсонизме.

Исследователи, работающие в рамках этого подхода, не ограничиваются социально-демографическими, философскими или антропологическими опросами, они пытаются способствовать развитию практических служб и добиваться соответствия помощи, оказываемой государственными и местными службами, потребностям родственников больных.

---

Работа поддержана грантом РФФИ № 07-06-00039.

Лаборатория фирмы «Новартис Фарма» провела во Франции несколько проксимологических исследований (болезни Паркинсона, болезни Альцгеймера, рака молочной железы, тяжелой соматической патологии, урологических больных, проходящих диализ, и др.), что позволило проанализировать бремя членов семьи больного, влияние родственников на болезнь, а также последствия болезни для структуры семьи.

Можно схематически выделить 4 группы симптомов, в большей или меньшей степени оказывающих влияние на окружение больного паркинсонизмом: неврологические симптомы (тремор, гипертонус, акинезия и др.); нарушения регуляции повседневной активности (трудности контроля за приемом лекарств, затруднения при пользовании общественным транспортом и т.п.); психологические симптомы (депрессия, тревожность, уход в себя, отчужденность); когнитивные нарушения.

### **Проксимология и хроническое заболевание**

С точки зрения ситуации для ухаживающего за больным родственника (УР) возможны три модели развития болезни: 1) постепенное ухудшение положения УР по мере прогрессирования болезни (наиболее частотная ситуация); 2) стабилизация ситуации; 3) улучшение ситуации благодаря мобилизации ресурсов семьи или особенностям самого УР (например, он и раньше имел опыт ухода за больными) или финансовой поддержке неформальных спонсоров (Bonduelle, Joublin, 2002).

Хроническое заболевание — тяжелое бремя как для самого больного, так и для его семьи, связанное с многочисленными и разнообразными затратами (рис. 1), которые во всем мире только в незначительной степени покрывают страховые компании и общество, а основные расходы несут родственники больного.

Таблица 1

**Влияние хронической болезни на родственника больного, ухаживающего за ним**

Экономические проблемы	Здоровье родственника	Социальные отношения	Психологические проблемы
Смена места работы	Переутомление и угнетенность	Конфликты с лечащим персоналом	Перестройка семейных ролей
Потери в зарплате	Депрессия и стресс	Ограничение социальных	Эмоциональное донорство и
Прямые и косвенные расходы, связанные с болезнью	Потребность в медикаментах и лечебных процедурах	Невозможность получить передышку или отпуск	Ощущение бесполезности собственных усилий

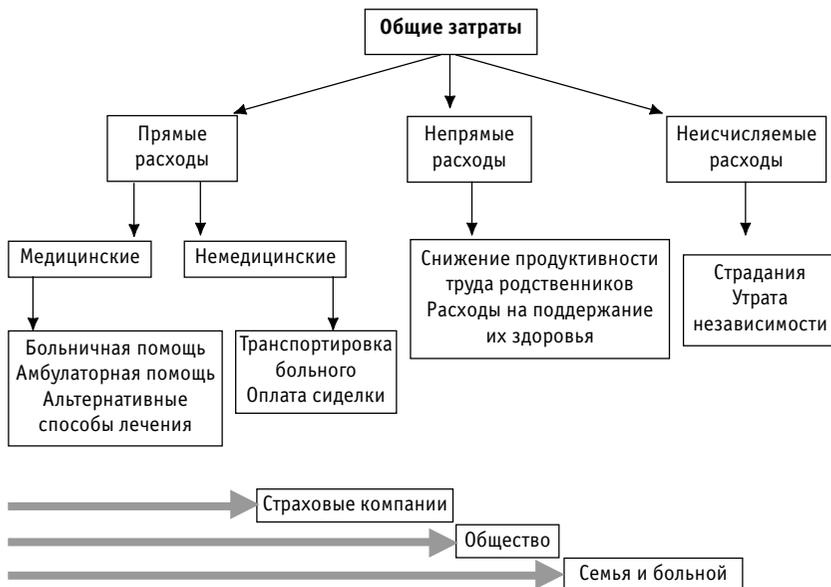


Рис. 1. Затраты, связанные с хроническим заболеванием

Можно выделить три взаимосвязанные составляющие, влияющие на степень выраженности этого бремени: характер болезни, история жизни больного и его взаимодействие с окружающим миром.

При большинстве хронических прогрессирующих заболеваний члены семьи первыми приходят на помощь и играют важную роль в лечении больного. При этом уход за больным ложится тяжким бременем на родственника, и это бремя имеет множество психолого-социальных составляющих (табл. 1).

Важно также отметить, что характер межличностных отношений и свойственные каждой семье способы их выражения влияют на личность больного и способствуют или мешают мобилизации его остаточных возможностей. Негативные установки некоторых членов семьи могут привести к снижению настроения и мотивации больного к реабилитации, вызвать уход в себя, нереалистичские ожидания, чувство вины, гиперзависимость, отстраненность и отчужденность. Члены семьи иногда не приходят к общему мнению относительно больного, ссорятся с ним, становятся гиперкритичными и гипертревожными. Все это снижает когнитивные и моторные способности больного, приводит к утрате его независимости и эмоциональной лабильности (Glozman, 2004).

## Проект «COMPAS»

Национальный проект «COMPAS» — это исследование супругов больных паркинсонизмом (БП), проведенное во Франции компанией «Новартис Фарма» с 5 декабря 2000 г. по 23 февраля 2001 г. по инициативе доктора Ф. Карруа и при участии работников Французской ассоциации больных паркинсонизмом (Carrois, 2001).

Цели работы: выяснение трудностей, которые испытывают родственники, ухаживающие за БП; изучение влияния этой болезни на супружескую жизнь; выявление потребностей родственников и их ожиданий внешней помощи для преодоления трудностей.

1040 семьям был разослан опросник, включающий три части: 1) данные о супруге, ухаживающем за БП; 2) проблемы больного; 3) системные последствия болезни.

**Данные о супруге, ухаживающем за БП.** Опросники заполнили 64% супругов (СБП). 50% респондентов — старше 70 лет, 29% — в возрасте 60—70 лет. Средний стаж супружеской жизни — 42 года. 80% состояли в браке более 30 лет. Средняя продолжительность заболевания 11 лет.

Нас интересовало влияние болезни на повседневную жизнь СБП, его профессиональную активность, социальные контакты, а также психологические последствия ухода за больным супругом.

Исследование показало, что уход за больным занимает значительную часть времени СБП — в среднем 8 часов в день, а у четверти даже 10 часов в день. На досуг и социальную активность остается только 5 часов в неделю, а 20% СБП сообщили о полном прекращении такой активности.

Основные психологические проблемы СБП: неуверенность в том, что болезнь не будет прогрессировать, страх заболеть самой (самому) и перестать справляться с уходом за супругом. 50% отметили ощущение беспомощности, почти половина респондентов наблюдали у себя тревожность, беспокойство и раздражительность.

Относительно чувств, которые у них вызывает болезнь супруга, СБП отмечали: грусть (51%), чувство несправедливости (42), чувство фатализма (21), утраты ценности жизни (18%). Реже возникали чувства изоляции (14%) и брошенности (8%). Каждый десятый СБП жаловался на депрессию, выражавшуюся в страхе «перестать справляться» и в чувстве изоляции. 42% СБП искали психологическую помощь. Почти треть нуждались в приеме медикаментов, чтобы «продолжать справляться». Из них 52% принимали снотворное, 46 — антидепрессанты и 42% — успокоительные средства.

**Проблемы больного.** К наиболее негативным симптомам болезни СБП относят замедленность движений (69%), трудности ходь-

бы (65%), затруднения при письме (59%), слабость (56%) и тревожность (45%), а также отмечают нарушения сна и речи (42%), симптомы застывания, тремор и трудности инициации движений (около трети респондентов).

У многих больных нарушена повседневная активность: самостоятельное одевание (24%), самостоятельное умывание (25%), самостоятельный выход на улицу (19%). У 145 из 541 больных были эпизоды падений. Частота приема антипаркинсонических препаратов варьировалась от 3 до 6 раз в день.

**Системные последствия болезни.** 23% СБП отметили деградацию семейных отношений, 52 — отсутствие возможности выйти из дома, 47 — завели отдельные спальни или кровати, 46% нуждаются в помощнице по хозяйству. 36% СБП жаловались на ограничение социальной активности, а 23% — на ее полное прекращение, у 12% болезнь вызвала снижение профессиональной активности. Примерно четверть СБП жаловались на то, что не успевают принимать собственные лекарства.

Больные воспринимают паркинсонизм не как «постыдную» болезнь, но все же как нечто, о чем трудно говорить с окружающими. СБП не считают паркинсонизм такой болезнью, которую надо скрывать. 90% супружеских пар свободно обсуждают ситуацию болезни между собой, 85% говорят о ней с другими членами семьи, 72% — с друзьями.

СБП нуждаются в практической помощи, но большинство из них относительно редко прибегают к услугам помощников со стороны. Только 39% из опрошенных СБП уже имели помощников. Из них 84% получали помощь в ведении домашнего хозяйства, 40 — в осуществлении гигиенических процедур, по 31% — в одевании больного и в наблюдении за ним.

Ожидаемая помощь касается в основном практических дел по ведению домашнего хозяйства и уходу за больным. Однако многие СБП нуждались в информационной поддержке со стороны лечащего врача. 66% СБП высказали просьбу о получении информации о новых исследованиях и возможных в будущем видах лечения паркинсонизма, т.е. обнаружили активное стремление к тому, чтобы лучше понять болезнь и способы ее лечения.

Наконец, СБП стремятся к получению психологической поддержки и сообщают, что искали ее у родных (42%), у семейного врача (48%), во Французской ассоциации больных паркинсонизмом (35%).

Обобщение результатов исследования «COMPAS» о наиболее значимых для СБП параметрах болезни и их типичных сочетаниях позволило составить типологию СБП с учетом степени незави-

**Типология супругов, ухаживающих за больными паркинсонизмом**

Тип	%	Независимость больного	Длительность болезни	Влияние на социальную жизнь родственника	Наличие помощи
Оптимисты	14	Полная	Недавняя	Слабое	Нет
Преодолевающие	22.5	Средняя	Давняя	Среднее	Да или ищет ее
Эксперты	17	Полная	Недавняя	Слабое	Нет
Тревожные-изолированные	21.5	Полностью зависим	Давняя	Выраженное, полная изоляция	Нет, но стремится к ней
Тревожные-активные	12.6	Полностью зависим	Давняя	Существенное	Небольшая помощь, стремится к ней
Отчаявшиеся	12.4	Полностью зависим	Давняя	Существенное	Да

симости больного, длительности заболевания, индивидуальных стратегий поведения и наличия помощи. Как отчетливо видно из табл. 2, очень многие СБП испытывают трудности, связанные с этим хроническим заболеванием, и для них должна быть создана государственная система помощи.

**Качество жизни больных и их родственников**

Исследование качества жизни как самих больных, так и ухаживающих за ними родственников представляет большие трудности. Качество жизни по своей природе многоаспектно, что затрудняет его измерение и даже определение. Следует ли уделять специальное внимание тем компонентам качества жизни, которые различаются у разных индивидуумов или надо учитывать только общие для всех черты, утрачивая при этом параметры индивидуальности (Murrell, 1999)? Качество жизни — одновременно субъективное и объективное понятие. Для больного и для ухаживающего за ним родственника оно зависит от материального и человеческого окружения, от качества получаемой помощи и от характеристик болезни. Можно выделить три группы факторов, определяющих качество жизни родственника (табл. 3).

Экспериментальное исследование качества жизни родственников БП, проведенное с помощью опросника, специально разработанного с учетом описанных выше факторов (Глозман, Бичева, Федорова, 1998; Glozman, 2004; Glozman, Bicheva, Fedorova, 1998)

## Факторы, определяющие качество жизни родственника больного

Факторы, связанные с болезнью	Психологические факторы	Социально-демографические факторы
Симптомы болезни	Необходимость эмоционального донорства	Семейная позиция родственника
Стадия болезни	Коупинг-стратегии	Продолжительность семейной жизни
Продолжительность заболевания	Ожидание и возможность помощи	Возраст и образование родственника
Когнитивные и поведенческие нарушения	Распределение ролей в семье	Экономическое положение родственника

охватывало 30 БП в возрасте 42–70 лет (средний возраст 56 лет). 16 из них страдали дрожательной или дрожательно-ригидной формой паркинсонизма, а у 14 доминировала акинезия. Половина больных имела длительность заболевания меньше 5 лет, а половина — больше 5 лет. Родственники, ухаживающие за БП: 17 жен, 9 мужей и 4 детей. Средний возраст родственников — 49.5 года (разброс от 20 до 70 лет).

В результате исследования было обнаружено, что наименьшие показатели качества жизни у жен, затем у мужей, а наилучшие — у детей. Первостепенное значение в адаптации к ежедневному уходу за больным имел уровень депрессии (рис. 2).

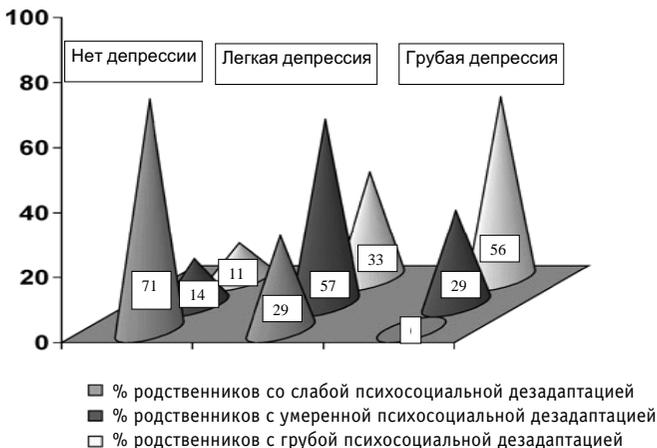


Рис. 2. Связь психосоциальной дезадаптации родственников с уровнем их депрессии

Кроме того, на качество жизни родственников существенно влияла форма паркинсонизма: значимо лучшие показатели психосоциальной адаптации родственников наблюдались при дрожательной форме паркинсонизма по сравнению с akinетической формой. Чем больше была продолжительность болезни и соответственно прогрессирование симптомов, тем хуже были показатели качества жизни родственников. Особое влияние имели когнитивные нарушения у больного (Глозман, Бичева, Федорова, 1998).

Экспериментальное исследование, проведенное с использованием того же метода оценки качества жизни на испанской популяции БП и их родственников (Martinez-Martin et al., 2005), подтвердило описанные выше результаты, а также показало корреляцию качества жизни БП и ухаживающего за ним родственника. Аналогичный вывод был сделан при исследовании родственников больных, страдающих болезнью Альцгеймера (Thomas et al., 2005).

### **Заключение**

Проксимологический подход дает возможность изучать больного и его родственника в контексте их повседневной жизни. Он открывает новые перспективы в развертывании системы помощи как самому человеку, страдающему хроническим заболеванием, так и его семье, в первую очередь ухаживающим за ним родственникам. Мы считаем, что экспериментальные данные, полученные нами при исследовании больных паркинсонизмом, являются общими для разных нозологий хронических заболеваний. Это подтверждается тем, что различные аспекты психологической и медицинской уязвимости родственников хронических больных были убедительно доказаны во многих исследованиях в разных странах (Глозман, Бичева, Федорова, 1998; Carrois, 2001; Carter et al., 1998; Glozman, 2004; O'Reilly et al., 1996; Snyder, Keefe, 1985). В этих работах показано, что особого внимания заслуживают пожилые жены больных, которые часто сами страдают различными заболеваниями и социально обездолены. Таким образом, проксимологические исследования способствуют выявлению типов родственников, особенно нуждающихся в психологической и социальной поддержке.

### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

*Глозман Ж.М., Бичева К.Г., Федорова Н.В.* Исследование качества жизни родственников, ухаживающих за хроническими больными (на модели болезни Паркинсона) // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1998. № 3. С. 63—71.

*Bonduelle P., Joublin H.* Comprendre la relation entre la personne malade et ses proches // Lettre de la Proximologie. 2002. N 1. P. 1—2.

*Carrois F.* L'étude Compas. Novartis Pharma. 2001; URL: <http://www.proximologie.com>

*Carter J.H., Stewart B.J., Archbold P.G.* et al. Living with a person who has Parkinson's disease: the spouse's perspective by stage of disease. Parkinson's Study Group // *Movement Disorders*. 1998. Vol. 13. N 1. P. 20—28.

*Glozman J.M.* Quality of life of caregivers // *Neuropsychol. Rev.* 2004. Vol. 14. N 4. P. 183—196.

*Glozman J.M., Bicheva K.G., Fedorova N.V.* Scale of quality of life of care-givers (SQLC) // *J. Neurol.* 1998. Vol. 245. Suppl 1. P. 39—41.

*Martinez-Martin P., Benito-Leon J., Alonso F.* et al. Quality of life of caregivers in Parkinson's disease // *Qual. Life Res.* 2005. Vol. 14. N 2. P. 463—472.

*Murrell R.* Quality of life and neurological illness: A review of the literature // *Neuropsychol. Rev.* 1999. Vol. 9. N 4. P. 209—230.

*O'Reilly F., Finnan F., Allwright S.* et al. The effects of caring for a spouse with Parkinson's disease on social, psychological and physical well-being // *Brit. J. Gen. Pract.* 1996. Vol. 46. N 410. P. 507—512.

*Snyder B., Keefe K.* The unmet needs of family caregivers for frail and disabled adults // *Social Work and Health Care*. 1985. Vol. 10. P. 1—14.

*Thomas P., Hazif Thomas C., Lalloué F.* et al. Qualité de vie du malade dément à domicile et Qualité de vie de l'aidant. L'étude PIXEL // *La Revue Francophone de Gériatrie et de Gérontologie*. 2005. Vol. XII. N 111. P. 33—43.

Поступила в редакцию  
17.12.07

## НАУЧНАЯ ХРОНИКА

О. В. Гордеева

**О КОНФЕРЕНЦИИ «СОВРЕМЕННАЯ ПСИХОЛОГИЯ  
МЫШЛЕНИЯ: СМЫСЛ В ПОЗНАНИИ»**

17—18 октября 2008 г. на факультете психологии МГУ им. М.В. Ломоносова состоялась Всероссийская научная конференция с международным участием «Современная психология мышления: смысл в познании», посвященная 75-летию со дня рождения выдающегося психолога О.К. Тихомирова (1933—2001) — создателя ведущей отечественной школы мышления. Конференция вызвала большой интерес у психологов, изучающих интеллектуальную деятельность (участвовало более 150 человек; заслушано 60 докладов и сообщений), наряду с российскими специалистами в ней приняли участие ученые из Армении, Белоруссии, Казахстана, Украины. Программа конференции включала два пленарных заседания и работу четырех секций.

Конференция открылась **пленарным заседанием**, которое вели *И.А. Васильев, Т.В. Корнилова и Б.С. Братусь*. С приветственным словом выступила *А.Н. Ждан*; от ИП РАН конференцию приветствовал *А.В. Юревич*, от факультета психологии Томского государственного университета — *В.Е. Ключко*. *Т.В. Корнилова* зачитала приветствия от РПО и его Санкт-Петербургского отделения, от факультетов психологии СПбГУ и ПГПУ (Пенза), а также от УМО по классическому университетскому образованию РФ.

В докладе *Ю.Д. Бабаевой, Н.Б. Березанской, И.А. Васильева, А.Е. Войскунского и Т.В. Корниловой* «Деятельностно-смысловая теория мышления О.К. Тихомирова», с которым выступил *И.А. Васильев*, были сформулированы основополагающие идеи смысловой теории мышления (СТМ), разработанные О.К. Тихомировым, его учениками и коллегами, а также представлены современные направления развития этой теории.

*А.В. Карпов* рассказал о результатах проводящихся в Ярославле работ в области психологии мышления на материале исследований метамышления (объектом которого выступает собственное мыш-

ление), ведущего к формированию рефлексивных и регулятивных стратегий мышления.

В докладе *С.М. Джакупова* (Алматы, Казахстан) говорилось о развитии СТМ в Казахстане. Автор рассказал о собственных основанных на данной теории исследованиях, логика развертывания которых позволила выйти за рамки изучения индивидуального мыслительного процесса — к проблематике способностей и этнической специфики.

*В.Е. Клочко* (Томск) посвятил свой доклад анализу преемственных связей между СТМ О.К. Тихомирова и авторской теорией психологических систем, отметив общность данных теорий в их ориентации на постнеклассическую рациональность, представленную в работах Л.С. Выготского. Эта ориентация, по мнению автора, затрудняет восприятие теории О.К. Тихомирова учеными, ориентированными на классические и неклассические идеалы рациональности.

*Э.Д. Телегина* рассказала о зарождении и развитии исследований в области СТМ, непосредственной свидетельницей и участницей которых была, об индивидуальном вкладе О.К. Тихомирова и первого поколения его учеников в создание СТМ, о некоторых направлениях развития данной теории.

В докладе *А.Е. Войскунского* СТМ и психология компьютеризации анализировались (в историческом и актуальном аспектах) в контексте оппонентных научных дисциплин: сначала таковыми были теория и практика «искусственного интеллекта» и отчасти философия, в настоящий момент — «взаимодействие человека с компьютером» и коммуникативистика.

*Е.А. Володарская* представила науковедческую характеристику истории и современного состояния научной школы Тихомирова в отечественной психологии. Реконструировав исследовательскую программу школы и основные этапы и направления ее реализации, она дала описание типа школы и ее категориального ядра, а также проанализировала социально-психологический климат школы Тихомирова с характерным для ее членов духом подвижничества, творчества, новаторства в науке и показала, что произошло образование особой психологической общности членов школы, позволяющей данной школе оставаться коллективным субъектом деятельности. Первую часть пленарного заседания завершило выступление *Б.С. Братуся*.

**Секция «Личностная регуляция мышления: смыслы, мотивы, эмоции»** (руководители — *И.А. Васильев* и *В.Е. Клочко*) была посвящена проблемам личностной регуляции мышления и той роли, которую в этой регуляции играют смыслы, мотивы и эмоции.

*О. Н. Арестова* рассказала о результатах проведенных ею эмпирических исследований, свидетельствующих, что в ситуации острого мотивационного конфликта основной функцией мышления человека временно становится не собственно познание, а реализация процессов самосознания, самоотношения и управления собственными мотивами. *И. А. Васильев* рассмотрел возможность развития СТМ путем соотнесения и объединения двух вариантов системного подхода, развитых в школе Тихомирова, один из которых исходит из идеи Л. С. Выготского о динамической смысловой системе, другой — из идеи о психологической системе; на материале конкретной проблемы — динамики мыслительной деятельности — автор продемонстрировал эвристический потенциал интеграции этих двух вариантов. *Д. А. Леонтьев* показал, что цели выступают связующим звеном в структуре человеческой активности: были рассмотрены те функции, которые цели выполняют на разных фазах деятельности, а также присущие каждой из фаз характеристики и особенности целей. *Д. В. Люсин* представил эмпирическое исследование влияния различных параметров эмоций на показатели креативности, выделил два вида механизмов, опосредующих данное влияние. *А. А. Матюшкина* изложила результаты исследования проблемы смыслообразования, проведенного на материале решения творческой задачи в диаде; в ходе данного исследования был выделен особый вид операционального смысла — первичный смысл попытки решения, механизмом формирования и развития которого выступает отражение противоречий свойств объекта задачи. *Е. Е. Васюкова* проанализировала феномен переноса вербализованного операционального смысла из одной ситуации в другую у шахматистов разной квалификации и возраста; результаты проведенных ею исследований были осмыслены в контексте фундаментальной проблемы соотношения знания и мышления.

*Б. И. Беспалов* на основе анализа работ О. К. Тихомирова предложил рабочие определения понятий «невербализованный операциональный смысл» и «инструментальный смысл». Доклад вызвал дискуссию, в ходе которой были затронуты такие фундаментальные проблемы психологии, как вопрос о сущности психологических понятий, о разработке психологического языка, пригодного для выражения сущности понятий, о природе и возникновении операциональных смыслов и о том, что такое функция в психологическом значении этого слова. Участники обсуждения пришли к выводу, что для решения этих вопросов необходим переход к постнеклассической психологии (и «постнеклассическому» языку), основы которой, в частности, разрабатывались в школе Тихомирова.

Далее выступили авторы кратких сообщений: *О.В. Пукинска* «Связь показателей социального интеллекта с соотношением высотных характеристик самооценки и притязаний» и *Н.А. Карпова* «Проблема соотношения осознанного и вербализованного в мыслительной деятельности в школе Тихомирова и современной когнитивной психологии».

**Секция «Мышление. Творчество. Креативность»** работала под руководством *Ю.Д. Бабаевой* и *Т.В. Корниловой*. Заседание открылось докладом *Т.В. Корниловой*, в котором с позиции функционально-уровневой концепции, базирующейся на идеях новообразований в СТМ и представлениях о саморегуляции, была предложена новая концепция творчества как преодоления неопределенности. В последовавшем за ним сообщении *М.А. Холодной* обсуждалась тема перехода детской одаренности в одаренность взрослого человека, подчеркивалась роль перспективности изучения этой проблемы в рамках представлений о постепенно развивающейся компетентности. Данный доклад вызвал дискуссию, в частности, обсуждался вопрос о признаках компетентности ребенка и взрослого. Доклад *А.Н. Поддякова* был посвящен анализу реализации различных типов отношений к другому человеку при создании трудностей в обучении, диагностике мышления и т.п. В докладе *Д.В. Ушакова* «Интеллект. Креативность. Культура» особое внимание слушателей привлекла тема общих и культурных инвариантов, а также индивидуальных различий в когнитивных структурах. Обоснованию скрытого смысла творческой задачи как главного критерия ее понимания был посвящен доклад *А.Б. Коваленко* (Киев, Украина). Далее выступила *Е.И. Власова* (Киев, Украина) с изложением исследований социальной одаренности, понимаемой как потенциал осуществления преобразований в социальной среде. *Д.Р. Айрапетян* (Ереван, Армения) представил результаты изучения взаимосвязи креативного потенциала и уровня притязаний личности на примере шахматных гроссмейстеров. В докладе *Ю.Д. Бабаевой* и *П.А. Сабадоша* излагались результаты изучения роли творчества в системе ценностей современных российских школьников.

Затем выступили авторы кратких сообщений: *Е.Г. Будрина* (Ижевск) «Особенности динамики дивергентных способностей в подростковом возрасте в условиях разных моделей обучения», *М.П. Гусакова* (Одесса, Украина) «Виды креативных стратегий при категоризации визуальных объектов», *Е.В. Завгородняя* (Киев, Украина) «Влияние интуиции на оригинальность решения изобразительных задач» и *Н.А. Пасичник* (Киев, Украина) «К вопросу о взаимосвязи образного и понятийного мышления у детей младшего школьного возраста».

В конце заседания *Ю.Д. Бабаева* сказала о возрастании интереса к проблемам творчества и мышления и выразила надежду на формирование творческих союзов и дискуссионных содружеств как продолжение традиции, заложенной *О.К. Тихомировым*. *Т.В. Корнилова* отметила, что прорыва в психологии творчества можно ожидать в направлении освоения новых методологических подходов, складывающихся в современной психологии (в качестве примера была рассмотрена постановка проблемы личностной регуляции творчества на основе применения структурного моделирования).

Заседание **секции «Мышление и интеллект. Их виды и развитие»** (руководители — *Н.Б. Березанская* и *Ю.К. Стрелков*) открылось докладом *Ю.К. Стрелкова* и *Л.П. Стрелковой* «Психология и кибернетика. Значение идей *О.К. Тихомирова* для современной инженерной психологии». Авторы обосновали роль операциональных смысловых структур в профессиональном опыте, включенном в пространственное и временное мышление. Далее *М.М. Каханов* проанализировал многоуровневую структуру интеллектуально-личностных качеств, обеспечивающих формирование и самосовершенствование мышления профессионала, и описал технологию развития этих качеств с помощью программы «Креатив», уделив особое внимание смыслообразующей, рефлексивной и преобразующей подструктурам. *В.Ф. Спиридонов* предложил рассматривать становление интеллектуальных инвариантов (схем, общих понятий, противоречий и т.д.) на основе метафоры «карта/территория», где «карта» определяется вторичными значениями, связывающими модели ситуаций и способы их преобразования. Этот доклад вызвал множество вопросов аудитории, в первую очередь о соотношении вторичных значений и операциональных смыслов, объектной и субъектной логики развития инвариантов, о сходстве и различии понятий «вторичная знаковая система» и «функциональное значение» по *Дункеру*. Доклад *Н.Р. Салиховой* был посвящен проблеме импликации ценностей в структуру поиска значимого личностного решения. Она ввела понятие «ценностная напряженность», сравнила степени «барьерности» и «реализуемости» ценностей в фазах смысловой открытости и смысловой закрытости и рассмотрела проявление ценностей в особенностях когнитивного стиля. *М.Ш. Магомед-Эминов* описал яркую специфику трансформаций мышления в экстремальных ситуациях, определяемую «выходом мышления в пространство и время жизни», преобразованием связей фактов и смыслов, открытием новых экзистенциальных реальностей. Проблема единиц описания диалектического мышления обсуждалась в докладе *Н.Е. Вераксы*, где доказывалось, что отношение противоположности является инвариантом проблемных

ситуаций, преобразуемых в «логике устранения возможностей» на основе развития «смыслообразующих фигур». *Д.Б. Богоявленская* подвергла критике теорию Гилфорда, сводящего творческое мышление к развитию дивергентной продуктивности, и подчеркнула, что проблема преодоления редукционизма волновала *О.К. Тихомирова* на протяжении всего научного пути, и много его сил было вложено в борьбу с кибернетическим редукционизмом и информационным подходом к психике. В докладе *Э.Д. Телегиной* и *С.П. Филиппова* была обоснована актуальность изучения мышления в широкой системе социокультурных сред и контекстов, «задающих» содержание, форму и смысл интеллектуальной деятельности человека. Анализируя практическое мышление с позиций *СТМ*, *Н.Б. Березанская* подчеркнула, что соотнесение результатов точных лабораторных экспериментов с изучением мыслительной деятельности в реальных условиях является одной из традиций школы Тихомирова. Также в докладе приводились данные о возрастании роли индивидуально-личностной, мотивационной и смысловой регуляции при разворачивании творческих компонентов сложных видов профессионального (практического) мышления, характеризующегося высокой смысловой насыщенностью как содержания материала, так и результатов процесса интеллектуальной деятельности, специально рассматривались закономерности произвольного смыслообразования.

В кратких сообщениях *В.Г. Каменской*, *И.М. Дехановой*, *С.А. Роговой* содержались результаты теоретико-эмпирических исследований развития различных видов мышления и интеллекта. В выступлениях *С.А. Гильманова*, *А.Н. Краснова*, *В.П. Широких* рассматривались особенности мышления профессионалов различного профиля — музыкантов, врачей, летчиков.

В заключение *Н.Б. Березанская* сформулировала основные итоги заседания, обсудив современные проблемы и тенденции выделения видов и закономерностей развития мышления в контексте идей школы Тихомирова и акцентировав значение тематики смысловой детерминации и системного анализа мыслительной деятельности, прозвучавшей в большинстве докладов секции.

**Секцию «Мышление и информационные технологии»** (руководители — *Л.Н. Бабанин* и *А.Е. Войскунский*) открыл доклад *Ю.К. Корнилова* и *С.Ю. Коровкина* (Ярославль), посвященный вопросу о роли инструментов в мыслительной деятельности. *И.О. Александров* и *Н.Е. Максимова* продемонстрировали возможность применения графа для анализа процесса стратегической игры двух партнеров. В этом случае граф обозначает неоднородную семантическую сеть, компонентам которого можно поставить в соответствие психоло-

гическую феноменологию игры. *С.Н. Ениколопов* с позиций теории переработки социальной информации (в которой, в частности, большое внимание уделяется участию мышления в формировании социального поведения) рассмотрел проблему агрессивного поведения. *А.Ю. Егоров* сообщил о своих исследованиях интернет-аддикции как одного из технологических проявлений нехимической зависимости. В докладе *И.М. Богдановской, О.М. Гончаровой, Н.Н. Королевой, Ю.Л. Проект* (Санкт-Петербург) было обосновано понятие семиотической компетентности — способности к порождению, пониманию и использованию знаковых систем в познавательной деятельности в условиях современной информационной среды. *Л.Н. Бабанин* выделил межкультурные различия, которые необходимо учитывать при компьютеризации психологических методик. *И.В. Троицкая* и *А.В. Харитонович* (Санкт-Петербург) рассказали о пилотажном исследовании особенностей мыслительной деятельности у игроков в различные типы компьютерных игр. *А.А. Аветисова* сообщила результаты исследования имплицитных представлений людей о психологических свойствах компьютерных игр и показала различия в этих представлениях среди лиц, предпочитающих игры разного типа.

Далее выступили авторы кратких сообщений: *С.Ю. Купчинаус* (Ижевск) «Программное моделирование и развитие практического мышления у студентов», *А.А. Котов* и *Л.Б. Агрба* «Структура обобщения при формировании понятий и каузальном научении», *А.И. Виноградская* «Мыслительный процесс в диалогах СМИ: тактики совладания в ситуациях с личностно-ролевым риском принятия решения».

Конференция завершилась **пленарным заседанием** (сопредседатели — *А.Е. Войскунский, С.М. Джакупов, В.В. Знаков*). *В.В. Знаков* выступил с докладом «Мышление, знание и понимание», в котором обосновал положение об обусловленности процессов осознания себя формированием смыслов, в связи с чем проанализировал значение СТМ для разработки проблем самопознания и самопонимания. *И.А. Васильев* подвел основные итоги работы секции «Личностная регуляция мышления: смыслы, мотивы, эмоции».

*Ю.Д. Бабаева* выделила современные тенденции в изучении одаренности и сделала вывод, что развиваемый в СТМ подход, в котором проблемы мышления, личностной регуляции и общения рассматриваются в неразрывном единстве, является весьма плодотворным для решения многих теоретических, эмпирических и прикладных проблем в психологии творчества и одаренности.

*Н.Б. Березанская* выявила основные тенденции в изучении смысловой и социокультурной детерминации в современных ис-

следованиях мышления и на основе анализа докладов прошедшей конференции показала, как проблемы и идеи О.К. Тихомирова развиваются и конкретизируются в теоретических и практических работах.

В заключительном докладе «Мультипарадигмальность исследовательских подходов в современной психологии мышления» *Т.В. Корнилова* проанализировала проблему возможности разработки единой теории мышления и обсудила намеченные в литературе линии сближения разных исследовательских парадигм. Рассмотрены различия в теоретическом и методологическом контекстах анализа психологического наследия О.К. Тихомирова, а также преимущества подхода, развиваемого школой Тихомирова, с точки зрения его методологических последствий (открытость системы теоретических представлений о мышлении, развитие идеи многоуровневой его регуляции, выход объяснительных принципов за пределы традиционно рассматриваемых контекстов детерминации). Этот доклад побудил ряд коллег (*В.В. Знакова, Ю.Д. Бабаеву, Т.В. Корнилову*) взять слово еще раз; развернувшаяся дискуссия показала, сколь разнообразными могут быть выводы о возможностях, судьбах и путях сближения разных теоретических поворотов в понимании основ и регуляции мышления человека. В конце заседания *Л.И. Панкова* (Пенза) поделилась личными воспоминаниями о визитах О.К. Тихомирова (ее земляка) в родной город.

Следует отметить, что практически все выступления на этой конференции вызывали у слушателей живой интерес. Это отражалось в большом количестве вопросов к докладчикам, в дискуссиях, часто возникавших и носивших конструктивный характер, в обсуждениях, которыми сопровождалось выступление. Широта направлений и многообразие проблем, изучаемых с опорой на СТМ, свидетельствуют о высоком эвристическом потенциале данной теории и об ее актуальности для психологии.

Материалы конференции опубликованы в сборнике: Современная психология мышления: смысл в познании / Отв. ред. Ю.П. Зинченко, А.Е. Войскунский, Т.В. Корнилова. М.: Смысл, 2008; работам, представляющим к этой конференции школу Тихомирова, посвящен второй номер журнала «Вестник Московского университета. Серия 14. Психология» за 2008 г.

**Е. В. Битюцкая, Ю. В. Сметанова**

## **ПЕРВАЯ ВСЕРОССИЙСКАЯ ЛЕТНЯЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ШКОЛА**

С 28 сентября по 3 октября 2008 г. факультеты психологии МГУ им. М.В. Ломоносова и Томского государственного университета (ТГУ) при финансовой поддержке Оксфордского российского фонда совместно провели Первую Всероссийскую летнюю психологическую школу (ВЛПШ). В ней приняли участие более 50 студентов и аспирантов из разных городов (Москвы, Томска, Новосибирска, Кемерово, Иркутска, Челябинска) и 20 преподавателей. Школа проводилась в одном из самых живописных и уникальных мест России — Алтайском крае, на озере Ая. Тема школы — **«Архитектоника психологии: плюрализм и единство»**.

Программный комитет ВЛПШ возглавили деканы факультетов — профессора *Ю.П. Зинченко* (МГУ) и *Э.В. Галажинский* (ТГУ). Научным руководителем школы был профессор *Б.С. Братусь* (МГУ). Традиционную в формате проведения научных школ должность президента занимал ст. науч. сотр. кафедры общей психологии МГУ *А.М. Улановский*, вице-президента — ассистент кафедры психологии личности ТГУ *Ю.В. Сметанова*.

### **События школы (официальные мероприятия)**

Каждый день работа ВЛПШ начиналась **пленарными докладами** ведущих отечественных психологов. Доклад профессора *Ю.П. Зинченко* «Перспективы современной российской психологии» был посвящен одному из острых вопросов — соотношению науки и практики в современной психологии. Особое внимание было уделено проблеме образования психологов в связи с переходом на международную Болонскую систему образования; также были намечены пути соотнесения этой системы с традиционными ценностями отечественного образования.

В докладе профессора *Э.В. Галажинского* «Психологическая школа как фактор самореализации профессионального сообщества» говорилось о возможностях собственного профессионального и личностного развития, которые открываются каждому участнику психологических школ. Особый акцент был сделан на задачах, которые ставит современное общество перед психологической наукой: развитие и формирование качества человеческого ресурса

в условиях инновационного развития и процессов глобализации. Часто для решения таких задач становится необходимым не только стремление каждого к реализации собственного потенциала, но и интеграция усилий психологов, проживающих в разных регионах.

В докладе профессора *Б.С. Братуся* «Психология как сообщество» был выдвинут тезис: наука есть определенная форма не только мышления, но и личностного бытия. Традиционно ее продвижение связано с наличием школ, участники которых связаны между собой как научными, так и личными отношениями. В современной психологии наблюдается острый дефицит сообществ подобного рода. Отсюда и неформальная цель данной школы — не только обмен опытом и новыми знаниями, но и создание научного сообщества.

Профессор ТГУ *В.Е. Ключко* выступил с докладом «Закономерности движения психологического познания: транспективный анализ», в котором был представлен взгляд на психологическую науку как открытую самоорганизующуюся теоретическую систему. Подробно обсуждался транспективный анализ как методологическое средство изучения самоорганизующихся психологических систем. Было показано, что современная психология движется к постнеклассической парадигме, в рамках которой психика и сознание получают новое объяснение.

В докладе вед. науч. сотр. лаборатории нейропсихологии МГУ *А.Н. Кричевца* «Априори психолога и ценности» утверждалось, что в возрастной психологии и психологии развития ценностные установки психолога проецируются непосредственно в его теории. Была проведена аналогия с кантовскими априорными формами, которые в психологии могут мыслиться только как цели развития, не имеющие культурных альтернатив.

Профессор СПбГУ *В.М. Аллахвердов* в докладе «Симфония сознания» обозначил основные проблемы современной психологии сознания: загадочность природы данного феномена, противоречивость определений, неоднородность существующих теорий сознания. Были описаны исследования, проведенные в СПбГУ, и показано, что их результаты не могут быть объяснены в рамках существующих концепций.

В докладе профессора МГУ *Ю.К. Стрелкова* «Социальная психология труда» был представлен обзор исследований автора и его учеников. Подробно обсуждались проблемы взаимодействия специалистов в процессе решения профессиональных задач управления морским судном в акватории порта, воздушным судном при заходе на посадку, движением локомотива.

Профессор ТГУ *Г.В. Залевский* выступил с докладом «Интеграция, эклектика: quo vadis психология?». В докладе были сформулированы идеи эклектизма и интеграции современного психологического знания в приложении к конкретным научным направлениям и практико-ориентированным подходам. Утверждалась необходимость работы с человеком с точки зрения биопсихосоциально-этической модели, ставящей акцент на неразрывную взаимосвязь всех уровней жизнедеятельности.

Доцент МГУ *В.В. Умрихин* в докладе «Психология как исторический процесс» показал, что целостность и глубина понимания происходящего в психологии предполагает рассмотрение каждого события как неотъемлемого звена в закономерном процессе развития познания. Это касается не только взгляда в прошлое, но и постижения смысла происходящего ныне. С этой точки зрения проблему «Плюрализм—единство» можно понимать как единство многообразия психологического знания.

Профессор МГУ *Д.А. Леонтьев* в открытой лекции «Возможность мудрости» представил обзор новых, малоизвестных отечественным психологам зарубежных исследований, выполненных в русле позитивной и экзистенциальной психологии. Например, было показано, что мудрость не связана с креативностью и возрастом. Качество жизненного опыта человека зависит от его убеждений, касающихся культуры, его философии и этических ценностей, а также духовного развития в целом.

Одной из основных форм работы ВЛПШ были **студенческие секции**. Ежедневно параллельно проходили заседания трех секций, охватившие весь спектр научных интересов студентов — участников ВЛПШ. Регламент секционных заседаний специально продумывался таким образом, чтобы на каждый доклад и его обсуждение было отведено не менее 25—30 минут.

На секции «**Психология влияния и социальные группы**» (руководители — *Б.С. Братусь* и *Ю.В. Сметанова*) были рассмотрены как общие, категориальные вопросы социально-психологического влияния, так и прикладные проблемы: влияние и манипуляции в деструктивных культурах, молодежных субкультурах, в системе корпоративной культуры. На заседании секции «**Экзистенциальные переживания и трудные жизненные ситуации**» (руководители — *В.В. Умрихин* и *Е.В. Битюцкая*) в фокусе рассмотрения была проблема индивидуальной картины мира и включенные в нее смыслы, переживания, ценности. Секция «**Проблемы психологии мотивации**» (руководители — *С.А. Богомаз* и *Ф.И. Барский*) была посвящена рассмотрению различных аспектов мотивационной сферы личности и проблем саморегуляции на примерах возрастных и жизненных ситуаций.

Секция **«Направления современных исследований клинической психологии»** (руководители — *Г.В. Залевский* и *Н.В. Инина*) была особенно насыщенной. Доклады охватывали широкий круг проблем современной клинической психологии как научной дисциплины и психологической практики — от конкретных психологических феноменов до факторов в масштабе цивилизации.

На секции **«Экзистенциальная, феноменологическая и позитивная психология»** (руководители — *А.Н. Кричевец* и *А.М. Улановский*) обсуждались психологические исследования, выполненные в традициях постмодернизма, феноменологической и экзистенциальной психологии. Участники секции **«Текст и коммуникация»** (руководители — *В.И. Кабрин* и *В.М. Аллахвердов*) сделали основной акцент на обсуждение методов психологического анализа текста.

**Методологические проблемы психологии** обсуждали участники одноименной секции под руководством *В.М. Аллахвердова* и *В.Е. Клочко*. Одной из центральных проблем обсуждения стало представление о человеке как открытой самоорганизующейся системе. В фокусе внимания были также вопросы самоопределения личности в условиях социальных дихотомий и методологические вопросы, связанные с применением математических процедур в психологии.

Одной из самых динамичных стала секция **«Жизненный путь личности»** (руководители — *С.А. Богомаз* и *Е.В. Битюцкая*). Каждый доклад, представленный на секции, становился предметом живой дискуссии. Вероятно, одна из причин этого — непосредственная близость обсуждаемых проблем жизненному опыту участников. Это темы доверия к себе, поведения в ситуации неопределенности, вопросы психологической безопасности, стратегий построения своего жизненного пути.

Наконец, секция **«Проблема профессионального становления современной молодежи»** (руководители — *Ю.К. Стрелков* и *О.М. Краснорядцева*) объединила участников, изучающих этапы и сложности профессионального самоопределения молодых людей, а также современные тенденции необходимости развития у молодежи инновационного личностного потенциала и его взаимовлияния на карьерные ориентации и базисные убеждения.

Творческие способности и практические умения студентов ярко проявились в ходе проведения **мастерских**. Их основной целью стало предоставление студентам возможности презентации своих научно-практических интересов другим участникам и обмен профессиональным опытом.

Студенты ТГУ *В. Ляшевский* и *Е. Воронцова* в ходе семинара **«Продуцирование и позиционирование инноваций»** представили тех-

нологии продвижения инновационного продукта. Студентка ТГУ *Н. Левченко* провела **тренинг внутренней свободы «Ай да Пушкин!»**, направленный на развитие творческого потенциала личности, поиск необычных путей самовыражения и получение опыта не критического принятия спонтанного творчества, как своего, так и чужого. Студент ТГУ *В. Свиридов* в ходе **«Феноменологического практикума»** познакомил участников с методом феноменологического анализа.

На мастерской **«Психология в бизнесе»** (*А. Елисеенко, А. Талдыкина*, Москва, ВШЭ) были представлены психологические методы, повышающие эффективность бизнес-процессов и управления персоналом. **Тренинг «Психодрама»**, проведенный *Ю. Петуховой* и *Е. Журавской* (ТГУ), был направлен на актуализацию проблемы выбора жизненного пути и пути собственного развития через проигрывание по ролям знакомого всем сюжета сказки «Колобок». Замысел мастерской **«Эмоции, раскрепощение, знание: ШЮП»** (*В. Балабанова, А. Семенова*, МГУ) состоял в том, чтобы показать, как проходят занятия в Школе юного психолога на примере темы «Эмоции». **«Творческая мастерская жизненных измерений»**, представленная *М. Антони* и *А. Мотельковой* (ТГУ), открыла участникам возможности осознания собственных жизненных измерений и открытия новых критериев оценки и возможностей восприятия мира в процессе творчества. Целью **«Тренинга актерского мастерства»** *А. Гладких* (ТГУ) было раскрытие актерских качеств участников и повышение способностей к взаимодействию с аудиторией. Телесно ориентированный **тренинг «Разумное тело»**, проведенный магистром *С. Грибенниковым* (ТГУ), погрузил участников в атмосферу доверительного контакта и диалога со своим телом.

Авторские **мастер-классы** были проведены и профессорами. *Ю.П. Зинченко* посвятил свой мастер-класс рассмотрению методологических проблем психологического изучения феномена терроризма. Предметом работы мастер-класса *Б.С. Братуся* и *Н.В. Ининой* стали анализ терапевтической работы с верующими людьми и обсуждение проблем веры (вера как общепсихологический феномен, соотношение религиозной и нерелигиозной веры, невротическая религиозность). *Ю.К. Стрелков* в процессе своего мастер-класса показал значение понятия длительности, основанное на идеях Анри Бергсона, как последовательности состояний сознания, «когда наше Я просто живет...»; продемонстрировал возможности методики «Нарисуй время» для использования в процессе индивидуального консультирования и групповой работы. В мастер-классе *Г.В. Залевского* был представлен опыт супервизорской работы; кро-

ме того, проблемы этой области психологической практики обсуждались участниками в формате диалога.

Пожалуй, самым ярким и впечатляющим событием ВЛПШ стала научная дискуссия «**Плюрализм или единство?: В.М. Аллахвердов vs А.М. Улановский, Ф.И. Барский, А.В. Лызлов**», проведенная в формате дебатов. Участники школы фактически стали свидетелями рождения нового жанра обсуждения психологических проблем. Согласно сценарию мероприятия, оно делилось на раунды: программные выступления, диалог между участниками дискуссии, вопросы аудитории, ответы участников, выступления экспертов. Раунды и выступления имели четкие временные ограничения (регламент), которые строго выдерживались.

Участники дебатов отстаивали две основные позиции. С одной стороны, молодые ученые (Ф.И. Барский, А.М. Улановский, А.В. Лызлов) утверждали, что плюрализм в психологии неизбежен, так как сама реальность по своей сущности плюралистична, да и психология имеет особый предмет, который предполагает множественность подходов к его изучению. Плюрализм задается не существованием различных подходов, а тем, что мир дифференцирован. В качестве одного из центральных двигателей современного плюрализма в психологии провозглашались постмодернизм и феноменология, которые стремятся к чистоте знания, допуская множественность и разносторонность взглядов на проблему, и учитывают неотделимость знания от познающего реальность субъекта. Монизм же, согласно данной позиции, пытается описать и объяснить многогранную и качественно разнородную реальность лишь одной единой теорией, подходом, утверждая в науке тоталитаризм и претензию на объективность.

С другой стороны, профессор В.М. Аллахвердов, отстаивая позицию монизма, напомнил, что смысл науки — в познании истины (в постижении того, что действительно верно) и психология не исключение. Единожды познанное истинное уже не может быть отвергнуто: могут быть лишь уточнены границы его применимости. В существующем разнообразии подходов, согласно данной позиции, проблема заключается в первую очередь в их противостоянии друг другу. Следовательно, «или они все неверны, или верен лишь один из них». Феноменологический и постмодернистский подходы, предлагаемые оппонентами в качестве «двигателей прогресса современной науки», были раскритикованы за чрезмерный эмпиризм и фактическое отрицание самого смысла науки как таковой.

Сценарий дебатов предусматривал интерактивное участие аудитории, которая могла не только задавать вопросы, но и голосовать за убедительность идей пересаживанием в ряды «монистов» или

«плюралистов». В целом, данное мероприятие успешно соединило в себе блестящую научную дискуссию и яркое шоу.

### **Неофициальные мероприятия (со-бытие)**

Как говорил Алексей Николаевич Леонтьев, «летняя психологическая школа — это способ преодоления дефицита общения между поколениями». В рамках ВЛПШ завет о сближении поколений был выполнен. Студенты имели возможность обсудить актуальные для них научные вопросы, созерцая восхитительные виды предгорий Алтая, реки Катунь, озера Ая во время экскурсии и на «Прогулках с профессорами». По инициативе студентов устраивались чайные церемонии, на которые приглашались преподаватели. Кульминационным мероприятием со-бытия поколений стал футбольный матч. Под чутким судейством профессора Б.С. Братуся состоялось увлекательное спортивное состязание между командами профессоров и студентов. В тяжелой спортивной борьбе со счетом 3:2 победу одержала команда профессоров.

Подводя итоги столь многомерного и наполненного события, как Первая ВЛПШ, стоит отметить, что теоретические рассуждения о необходимости создания психологического сообщества были реализованы в прекрасном месте и в актуальное время. Конечно, мы не можем уйти от констатации реальной сложности и во многом противоречивости картины современной психологии. Однако школа показала, что новое поколение психологов способно к формированию единого психологического сообщества как основы для появления конкретных психологических школ. Понятно, что эти школы будут разными, иногда конкурирующими друг с другом. Однако хотелось бы видеть их объединенными стремлением к поиску научности.

## ПАМЯТИ НАТАЛИИ НИКОЛАЕВНЫ МЕШКОВОЙ

8 октября 2008 г. скончалась *Наталья Николаевна Мешкова* — кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, руководитель научно-исследовательской группы по зоопсихологии кафедры общей психологии ф-та психологии МГУ.

Наталья Николаевна родилась 15 июня 1946 г. в Москве. В 1968 г. окончила биолого-почвенный факультет МГУ по кафедре зоологии позвоночных. Именно в годы учебы она увлеклась изучением поведения животных, и ее научным руководителем стал известный этолог и зоопсихолог К.Э. Фабри. Поработав некоторое время научным сотрудником Московского зоопарка, она в 1970 г. поступила в НИИ дошкольного воспитания АПН СССР, в лабораторию умственного воспитания под руководством Н.Н. Поддьякова, где с группой сотрудников, рабочие и личные связи с которыми сохранялись у нее всю жизнь, занималась проблемой ознакомления дошкольников с природой. В 1977 г. пришла работать на факультет психологии МГУ, в лабораторию зоопсихологии, организованную и возглавляемую К.Э. Фабри. В 1983 г. защитила кандидатскую диссертацию, посвященную ориентировочно-исследовательской деятельности животных. После кончины своего учителя Наталья Николаевна бессменно возглавляла зоопсихологическое направление на факультете психологии МГУ.

Н.Н. Мешкова вела активную научно-педагогическую работу в МГУ и многих других вузах Москвы и страны, широко пропагандировала научные знания по зоопсихологии, имела множество учеников, провела ряд фундаментальных и прикладных исследований по различным аспектам зоопсихологии. Она является автором свыше 100 работ, в том числе монографий по зоопсихологии, пособий по взаимодействию человека с животными. В 2004 г. ей присвоено звание «Заслуженный научный сотрудник Московского университета».

Наталию Николаевну мы знали как честного, порядочного, принципиального коллегу и любили как интересного и остроумного собеседника, доброго и отзывчивого человека, всегда готового прийти на помощь. Она была искренне увлечена своей работой и болела душой за будущее зоопсихологии. Студенты вспоминают о ней как о ярком лекторе, благодаря которому окружающий мир становился для них шире и наполнялся достойными удивления и восхищения созданиями и явлениями.

Светлая память о Наталии Николаевне Мешковой навсегда сохранится в наших сердцах.

*Сотрудники кафедры общей психологии*

**УКАЗАТЕЛЬ СТАТЕЙ, ОПУБЛИКОВАННЫХ  
В «ВЕСТНИКЕ МОСКОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА.  
СЕРИЯ 14. ПСИХОЛОГИЯ» в 2008 г.**

<i>К 75-летию со дня рождения О.К. Тихомирова (1933—2001)</i>	№	С.
<i>Зинченко Ю.П.</i> Олег Константинович Тихомиров — профессор факультета психологии Московского университета .....	2	3—8
<i>Ждан А.Н.</i> Творчество О.К. Тихомирова: историко-психологический взгляд .....	2	9—25
<b>Актуальная тема</b>		
<i>Зинченко Ю.П., Степанова М.А.</i> О работе диссертационных советов факультета психологии МГУ .....	1	13—21
<i>Фельдштейн Д.И.</i> О состоянии и путях повышения качества диссертационных исследований по педагогике и психологии .....	1	3—12
<b>Московский психологический семинар</b>		
<i>Аллахвердов В.М.</i> Симфоническая мощь сознания .....	3	4—19
<b>Теоретические и экспериментальные исследования</b>		
<i>Арестова О.Н.</i> Развитие представлений о роли мотивации в мыслительной деятельности .....	2	128—139
<i>Ахутина Т.В., Бабаева Ю.Д., Корнеев А.А., Кричевец А.Н., Воронова М.Н., Егорова О.И.</i> Влияние индивидуально-типологических особенностей высших психических функций младших школьников на формирование навыка письма .....	3	63—79
<i>Бабаева Ю.Д.</i> Современные тенденции в исследовании одаренности .....	2	154—168
<i>Бабаева Ю.Д., Березанская Н.Б., Васильев И.А., Войскунский А.Е., Корнилова Т.В.</i> Смысловая теория мышления .....	2	26—58
<i>Богданова Т.Г.</i> Соотношение вербальных и невербальных компонентов интеллекта у детей с нарушениями слуха .....	2	169—179
<i>Бурлакова Н.С.</i> О новых возможностях и перспективах развития проективного исследования .....	4	3—19
<i>Васильев И.А.</i> Место и роль эмоций в психологической системе .....	2	113—127
<i>Войскунский А.Е.</i> От психологии компьютеризации к психологии Интернета .....	2	140—153
<i>Войскунский А.Е., Меньшикова Г.Я.</i> О применении систем виртуальной реальности в психологии .....	1	22—36
<i>Глозман Ж.М., Кисельников А.А., Созинова Е.В.</i> Исследование механизмов речевой и моторной готовности .....	1	49—58
<i>Гогберашвили Т.Ю., Микадзе Ю.В.</i> Нарушения высших психических функций у детей с парциальными формами эпилепсии .....	3	80—90
<i>Данилова Н.Н., Лукьянчикова М.С.</i> Осцилляторная активность мозга в рабочей памяти .....	3	37—53
<i>Джакупов С.М.</i> О развитии смысловой теории мышления в концепции совместно-диалогической познавательной деятельности .....	2	180—188

<i>Евсикова Н.И.</i> О некоторых аспектах эмоционально-личностного развития младших школьников, обучающихся в различных педагогических системах .....	4	20—37
<i>Знаков В.В.</i> Мышление, самосознание и самопонимание .....	2	74—86
<i>Клочко В.Е.</i> Смысловая теория мышления в транспективе становления психологического познания: эпистемологический анализ .....	2	87—101
<i>Ковязина М.С., Балашова Е.Ю.</i> О некоторых аспектах межполушарного взаимодействия в двигательных функциях у детей в норме и с синдромом Дауна .....	4	54—66
<i>Корнилова Т.В.</i> Методологические проблемы психологии в трудах О.К. Тихомирова и его школы .....	2	59—73
<i>Матвеев А.А.</i> Репрезентация эмоций у больных нервной булимией .....	4	38—53
<i>Матюшкина А.А.</i> Творческое мышление как предмет исследования в отечественной психологии: научные школы О.К. Тихомирова, А.М. Матюшкина, Я.А. Пономарева .....	2	102—112
<i>Печенкова Е.В.</i> Переключения внимания при восприятии одновременности событий .....	3	54—62
<i>Сиднева А.Н.</i> О двух подходах к формированию умения учиться в отечественной психолого-педагогической науке .....	1	37—48
<i>Скворцов А.А.</i> Нарушения программирования, регуляции и контроля мышления: о возможном методе их исследования .....	1	59—67
<i>Чеснова А.Г.</i> Объяснительный инструментарий психологической науки в контексте исторического анализа .....	3	20—36

### **Методика**

<i>Дергачева О.Е., Дорфман Л.Я., Леонтьев Д.А.</i> Русскоязычная адаптация опросника каузальных ориентаций .....	3	91—106
<i>Митина О.В., Сырцова А.</i> Опросник по временной перспективе Ф. Зимбардо (ZTP1): результаты психометрического анализа русскоязычной версии .....	4	67—89

### **Религиозный опыт и психология**

<i>Петренко В.Ф., Кучеренко В.В.</i> Психологические аспекты медитации .....	1	68—96
--	---	-------

### **Психология — практике**

<i>Науменко А.С., Шмелев А.Г.</i> Способ представления психодиагностической информации как фактор ее организационной эффективности ..	3	107—123
<i>Тома Ф., Карруа Ф., Глозман Ж.М.</i> Новый подход к исследованию болезни Паркинсона .....	4	90—98

### **Психология спорта**

<i>Беспалов Б.И., Леонов С.В.</i> Диагностика чувства времени у спортсменов высшей квалификации по синхронному плаванию .....	1	97—113
---	---	--------

### **Научная информация**

<i>Агадуллина Е.Р.</i> Социальная категоризация: представления об объекте и специфике процесса .....	1	114—120
--	---	---------

### **Научная хроника**

<i>Битюцкая Е.В., Сметанова Ю.В.</i> Первая Всероссийская летняя психологическая школа .....	4	107—113
<i>Гордеева О.В.</i> О конференции «Современная психология мышления: смысл в познании» .....	4	99—106
<i>Зинченко Ю.П., Глозман Ж.М.</i> 8-й Международный конгресс клинических психологов .....	3	124—127

<i>Кремлев А. Е.</i> XVI Международные Рождественские образовательные чтения .....	1	134—138
<i>Меликян З. А., Микадзе Ю. В.</i> Международная конференция «Восстановление сознания и психической деятельности после травмы мозга: междисциплинарный подход» .....	3	128—135
<i>Мешкова Н. Н.</i> Всероссийская конференция с международным участием «Традиции и перспективы развития зоопсихологии в России», посвященная памяти Н. Н. Ладыгиной-Котс (1889—1963) .....	1	121—126
<i>Соловьева О. В.</i> Международная научно-практическая конференция «Психология общения: тренинг человечности», посвященная 70-летию со дня рождения Л. А. Петровской (1937—2006) .....	1	127—133
<i>Широкая М. Ю.</i> Всероссийская конференция «Традиции и современность на Северном Кавказе: личность как субъект организации времени своей жизни» .....	3	136—139
<b>Юбилеи</b>		
К 70-летию Инны Андреевны Володарской .....	1	139
К 60-летию Виктора Федоровича Петренко .....	1	140—142
<b>Некрологи</b>		
Памяти Евгения Николаевича Соколова .....	1	145—152
Памяти Виктора Васильевича Лебединского .....	3	140—141
Памяти Наталии Николаевны Мешковой .....	4	114
<b>Указатель статей</b> , опубликованных в «Вестнике Московского университета. Серия 14. Психология» в 2008 г. ....	4	115—117

## SUMMARIES

*N. S. Burlakova*

### **New possibilities and prospects of development of projective study**

History and logic of projective techniques evolution as well as methodological problems of a study that is based on application of projective methods are discussed in the article. Critics of the «classical» paradigm of thinking about projective methods and new «non-classical» one are suggested. Investigation into the peculiarities of a projective study implementation (on the material of CAT) is used for the support of the new approach.

*Keywords:* history and logic of development of projective techniques, «non-classical» paradigm of thinking about projective methods, CAT, exteriorization, assistance in self-expression.

*N. I. Evsikova*

### **Some peculiarities of emotional and personal development of junior students enrolled in various teacher-training systems**

The article addresses the problem of conditionality personal development characteristics of the student teaching system in which he learns. The results of two stages (with a gap of 10 years) comparative study of children completing primary education cycle in the traditional and Waldorf schools. To study the content, complexity and differentiation of a child to engage in meaningful events and players surrounding the validity of nonverbal applied projective method (color test relations). Revealed significant differences in the nature of emotional and personal experiences of students in different educational environments.

*Keywords:* Waldorf education, the traditional school, junior student, emotional and personal development.

*A. A. Matveyev*

### **Representation of emotions with patients suffering from bulimia nervosa**

In this work we examine the main approaches to the research of emotions of patients suffering from eating disorders, and discuss possibilities to apply such terms as «emotional intelligence», «representation», and «sign-symbolic mediation» to the analysis of emotional regulation during eating disorders. In addition, we deliver the results of an empiric research on representation of emotions with patients suffering from bulimia nervosa that are interpreted based on the theoretical analysis.

*Keywords:* Representation of emotions, emotional regulation, emotional intelligence, sign-symbolic mediation, bulimia nervosa, eating disorders.

*M. S. Kovyazina, E. Yu. Balashova*

**Some characteristics of the interhemispheric coordination  
in motor functions in normal child development and Down syndrome**

This article is the study of manual motor activity (his spatial and dynamic organization, interhemispheric transfer and coordination). The study of 58 children (healthy and with the Down syndrome), demonstrate the genesis of cerebral asymmetry and interhemispheric coordination, and the grave disturbances of these functions in dysontogenesis.

*Keywords:* manual motor activity, interhemispheric coordination, healthy children, children with the Down syndrome.

*O. V. Mitina, A. Sircova*

**Zimbardo time perspective inventory (ZTPI):  
results of Russian version psychometrics analysis**

Assessment of the psychometrical features of the Russian version of Zimbardo Time Perspective Inventory (ZTPI) was conducted on the sample of students (n=196; different specializations, from different cities across Russia). The following methods were used: Cronbach's alfa coefficient, test-retest, exploratory factor analysis, confirmatory factor analysis, correlation analysis. As a result Scales of the Inventory show good validity, internal consistency reliability and reproducibility. Factor structure of the Russian version of ZTPI is almost identical reproduction of the original Inventory factor structure. Convergent and discriminant validity was shown.

*Keywords:* time perspective, temporal orientations, ZTPI, confirmatory factor analysis.

*P. Thomas, F. Carrois, J. M. Gluzman*

**New approach to the study of Parkinson's disease**

Proxymology is a new approach based on a multidimensional analyse of patients and caregivers surrounding. In Parkinson's disease, human surrounding depends on duration of the disease, autonomy of patients, and sometime of associated cognitive disorders. Patients' quality of life is altered with the disease progression as well as their caregivers' quality of life. Specific needs of caregivers in Parkinson's disease are discussed.

*Keywords:* Parkinson' disease, caregiver, proximology, quality of life.

## НАШИ АВТОРЫ

**Бурлакова Наталья Семеновна** — канд. психол. наук, доцент кафедры нейро- и патопсихологии ф-та психологии МГУ.

**Евсикова Наталья Ивановна** — науч. сотр. кафедры общей психологии ф-та психологии МГУ, зам. директора ЦППРиК «Строгино».

**Матвеев Александр Александрович** — аспирант кафедры нейро- и патопсихологии ф-та психологии МГУ.

**Ковязина Мария Станиславовна** — канд. психол. наук, доцент, науч. сотр. кафедры нейро- и патопсихологии ф-та психологии МГУ.

**Балашова Елена Юрьевна** — канд. психол. наук, доцент, вед. науч. сотр. кафедры нейро- и патопсихологии ф-та психологии МГУ.

**Тома Филипп** — профессор Центра психогериатрии Университета г. Лимож (Франция).

**Карруа Франсуа** — зав. отделом неврологии фирмы «Новартис Фарма» (Франция).

**Глозман Жанна Марковна** — докт. психол. наук, профессор, вед. науч. сотр. лаборатории нейропсихологии ф-та психологии МГУ.

**Митина Ольга Валентиновна** — канд. психол. наук, ст. науч. сотр. кафедры общей психологии ф-та психологии МГУ.

**Сырцова Анна** — канд. психол. наук (Рига, Латвия).

**Гордеева Ольга Владимировна** — канд. психол. наук, доцент кафедры общей психологии ф-та психологии МГУ.

**Битюцкая Екатерина Владиславовна** — канд. психол. наук, инженер кафедры общей психологии ф-та психологии МГУ.

**Сметанова Юлия Валерьевна** — ассистент кафедры психологии личности ф-та психологии ТГУ (Томск).