

# КОНСУЛЬТАТИВНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОТЕРАПИЯ

*Counseling Psychology  
and Psychotherapy*

**Гаранян Н.Г., Пушкина Е.С. —  
Проверка валидности и надежности  
русскоязычной версии методики  
«Шкала ориентации на социальные  
сравнения Iowa-Netherlands»  
в выборке студентов**

*Garanian N.G., Pushkina E.S. —  
Establishing Validity and Reliability  
of the Russian Version of The Iowa-Netherlands comparison  
orientation measure in student's sample*

**Строкова С.С. —  
Структурно-функциональные  
характеристики семьи и особенности  
семейной идентичности у подростков**

*Strokova S.S. —  
Structural and functional characteristics of teenager's  
family and his family identity specifics*

**Гриншпун И.Б. —  
История психотерапии.  
Лекция 2. Предыстория психотерапии (Часть III)**

*Grinshpun I.B. —  
The history of psychotherapy.  
Lecture 2. Historical background of psychotherapy (Part III)*

2

2016

МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ  
ФАКУЛЬТЕТ КОНСУЛЬТАТИВНОЙ И КЛИНИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ  
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ имени Л.Г. ЩУКИНОЙ

---

MOSCOW STATE UNIVERSITY OF PSYCHOLOGY AND EDUCATION  
THE FACULTY OF COUNSELING AND CLINICAL PSYCHOLOGY  
THE L.G. SHCHUKINA PSYCHOLOGICAL INSTITUTE

# КОНСУЛЬТАТИВНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОТЕРАПИЯ

Counseling Psychology and Psychotherapy

Том 24. № 2 (91) 2016 апрель—июнь

1992—2009

МОСКОВСКИЙ ПСИХОТЕРАПЕВТИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Москва  
Moscow

ISSN 2075-3470

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи  
информационных технологий и массовых коммуникаций ПИ № ФС77-36580

---

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

*Главный редактор*

А.Б. Холмогорова

*Редакционная коллегия*

Ф.Е. Василюк, Н.Г. Гаранян (зам. главного редактора), В.К. Зарецкий  
Е.В. Филиппова, Э. Майденберг (США), П. Шайб (Германия)

*Редактор*

М.А. Москачева

*Оригинал-макет*

М.А. Баскакова

---

*Адрес редакции:*

127051, Москва, ул. Сретенка, 29, к. 305

Телефон: + 7 (495) 632-92-12

E-mail: moscowjournal.cpt@gmail.com

www.cppjournal.ru

*Вопросы подписки и приобретения:*

27051, Москва, ул. Сретенка, 29, к. 305

Телефон: + 7 (495) 632-92-12

E-mail: moscowjournal.cpt@gmail.com

*Редакция не располагает возможностью вести переписку,  
не связанную с вопросами подписки и публикаций*

*Перепечатка любых материалов, опубликованных в журнале*

*«Консультативная психология и психотерапия»,*

*допускается только с разрешения редакции*

В оформлении обложки использован фрагмент картины

Горбатова К.И. «Ранняя весна. Город на реке».

© ФГБОУ ВО МГППУ. Факультет консультативной и клинической психологии, 2016

Формат 60×84/16. Гарнитура NewtonС. Усл. печ. л. 8,02. Тираж 1000 экз.

- 
- ОТ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА**
- 5 *Холмогорова А.Б.*  
Предисловие главного редактора
- ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ**
- 8 *Каминская Н.А.*  
Исследования отчуждения физического «я»
- ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ**
- 29 *Строкова С.С.*  
Структурно-функциональные характеристики семьи и особенности семейной идентичности у подростков
- 47 *Матюшкина Е.Я.*  
Учебный стресс у студентов при разных формах обучения
- МАСТЕРСКАЯ И МЕТОДЫ**
- 64 *Гараня Н.Г., Пушкина Е.С.*  
Проверка валидности и надежности русскоязычной версии методики «Шкала ориентации на социальные сравнения Iowa-Netherlands» в выборке студентов
- 93 *Савинкина Н.Б.*  
Психотехника активизации ресурсов личности при обучении иностранному языку. Практический опыт
- ДЕБЮТ**
- 106 *Желябин А.В.*  
Критерии психотехнического понятия личности: постановка проблемы
- ЛЕКТОРИЙ**
- 115 *Гриншпун И.Б.*  
История психотерапии. Лекция 2.  
Предыстория психотерапии (Часть III)
- МНЕНИЯ, ПОЗИЦИИ, ДИСКУССИИ**
- 132 *Зарецкий В.К.*  
Некоторые соображения по статье Н.Б. Савинкиной «Непроизвольное запоминание при обучении иностранному языку по Методу активизации. Практический опыт»

- FROM THE EDITOR**
- 5 *Kholmogorova A.B.*  
From the Editor
- THEORY AND METHODOLOGY**
- 8 *Kaminskaya N.A.*  
Alienation of physical Self: theoretical areas and practical approaches
- EMPIRICAL RESEARCHES**
- 29 *Strokova S.S.*  
Structural and functional characteristics of teenager's family and his family identity specifics
- 47 *Matyushkina E.Y.*  
Academic stress of students with different forms of learning
- WORKSHOP AND METHODS**
- 64 *Garanian N.G., Pushkina E.S.*  
Establishing Validity and Reliability of the Russian Version of The Iowa-Netherlands comparison orientation measure in student's sample
- 93 *Savinkina N.B.*  
Psycho technology of personality reserves activation when teaching foreign language. Practical experience
- 106 **DEBUT**  
*Zhelyabin A.V.*  
Psychotechnical concept of personality: formulation of the problem
- LECTURE HALL**
- 115 *Grinshpun I.B.*  
The history of psychotherapy. Lecture 2. Historical background of psychotherapy (Part III)
- OPINIONS, POSITIONS, DISCUSSIONS**
- 132 *Zaretsky V.K.*  
Review of the article Savinkina N.B. Psycho technology of personality reserves activation when teaching foreign language. Practical experience

---

## ОТ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

---

# ПРЕДИСЛОВИЕ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

Второй выпуск нашего журнала в 2016 году мы открываем теоретическим исследованием проблемы отчуждения физического Я, которому посвящена статья Н.А. Каминской. Феномен «телоцентрированности» современной культуры уже неоднократно рассматривался на страницах нашего журнала, ему посвящена статья О.В. Шалыгиной и А.Б. Холмогоровой в специальном выпуске 2015 года «Современное детство», исследование проблемы неудовлетворенности своим телом и физическое перфекционизма много лет проводятся на факультете консультативной и клинической психологии МГППУ. Статья Н.А. Каминской продолжает эту тему и представляет несомненный интерес для нашего читателя в связи с попыткой автора рассмотреть разные теоретические концепции исследуемого феномена: от первых попыток концептуализации проблемы образа тела и его нарушений до современных взглядов на эту проблему у представителей разных психологических традиций. В соответствии с новейшими тенденциями в современной психиатрии и клинической психологии, автор предлагает рассматривать нарушения образа физического Я как континуум: от неклинических отклонений до тяжелых психических расстройств, сопровождающихся дезинтеграцией образа Я и отчуждением его физического компонента.

Как всегда, значительное место в номере нашего журнала занимают статьи, содержащие результаты оригинальных эмпирических исследований. Для специалистов в области семьи и детства несомненный интерес представляет статья С.С. Строковой, посвященная изучению связи между проблемным поведением подростков и их семейным окружением. Хотя тема статьи не нова, но ее методическое решение позволяет в определенной степени по-новому взглянуть на старую проблему. В сво-

### Для цитаты:

*Холмогорова А.Б.* Предисловие главного редактора // Консультативная психология и психотерапия. 2016. Т. 24. № 2. С. 5—7 doi: 10.17759/cpp.20162402001

ем исследовании С.С. Строкова опирается на системную методологию и использует известный опросник Д.Х. Олсона, который направлен на оценку структурно-динамических характеристик семьи. Кроме того, ею разработан оригинальный опросник семейной идентичности, который, по выражению автора, «описывает семью как субъективное переживание». Полученные результаты обнаруживают важные для исследователей и практиков связи, в том числе, значение субъективно переживаемого чувства сплоченности своей семьи для общего благополучия подростков.

Одной из важных тенденций в современном образовании является увеличение доли взрослых людей, получающих второе высшее образование. Это люди, которые, как правило, днем работают, а по вечерам учатся и, значит, подвержены серьезным перегрузкам. Тем не менее, до сих пор не проводилось сравнительных исследований, направленных на выявление уровня стресса, которые испытывают студенты разных форм обучения. В рубрике «Эмпирические исследования» мы приводим результаты такого пионерского исследования Е.Я. Матюшкиной, которые оказались несколько неожиданными и представляют, на наш взгляд, значительный интерес для работников системы образования.

Рубрику «Мастерская и методы» открывает статья, в которой представлены результаты важной для отечественных специалистов работы по валидации зарубежной методики, позволяющей исследовать одну из самых распространенных стратегий социального познания в современном информационном обществе — стратегию социальных сравнений. Авторы статьи Н.Г. Гарянян и Е.С. Пушкина на большой выборке испытуемых показали валидность и надежность данной методики и тесную связь частоты социальных сравнений с различными эмоциональными нарушениями. Данная статья является важным вкладом в дальнейшую разработку проблемы социального познания и его нарушений, которой был посвящен отдельный спецвыпуск нашего журнала в 2014 году.

Статью Н.Б. Савинкиной в рубрике «Мастерская и метод», я позволю себе представить словами В.К. Зарецкого, написавшего к ней специальный комментарий. Он подчеркивает важность этой статьи, указывая, что в ней происходит встреча психологической теории и эффективной практики, между которыми до сих пор существует чудовищный разрыв. Обоснование этого тезиса читатель найдет в упомянутом комментарии В.К. Зарецкого в рубрике «Мнения, позиции, дискуссии».

Пожалуй, трудно найти в психологии проблему, вокруг которой велось бы столько споров, как вокруг понятия личности. В настоящее время существует бесконечное множество определений этого понятия. В рубрике «Дебют» мы представляем статью молодого исследователя

А.В. Желябина, предпринявшего попытку рассмотреть понятие «личность» с позиций психологии, ориентированной на практические задачи психологической помощи, и показать отличия такого подхода от традиции классической академической науки. Об успешности такой попытки судить читателю и мы будем рады, если поднятая тема вызовет отклик и дискуссию.

В данном выпуске мы также продолжаем реализацию проекта, инициированного В.К. Зарецким и В.В. Семеновым и поддержанного нашей редакцией и группой сотрудников нашего факультета. Мы публикуем продолжение лекционного цикла по истории психотерапии, который был прочитан студентам факультета консультативной и клинической психологии МГППУ И.Б. Гриншпуном. Седьмого июня 2016 года исполняется ровно три года, как его нет с нами, но мы помним о нем и рады возможности почтить его память этим проектом, который вызвал большой интерес среди читателей нашего журнала.

*А.Б. Холмогорова*

**For citation:**

Kholmogorova A.B. From the Editor. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya* [Counseling Psychology and Psychotherapy], 2016. Vol. 24, no. 2, pp. 5–7. doi: 10.17759/cpp.20162402001. (In Russ., abstr. in Engl.)



---

## ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ

---

# ИССЛЕДОВАНИЯ ОТЧУЖДЕНИЯ ФИЗИЧЕСКОГО «Я»

Н.А. КАМИНСКАЯ\*,  
ФГБОУ ВПО «Московский авиационный институт (национальный ис-  
следовательский университет)», Москва, Россия, navigator\_com@inbox.ru

Статья посвящена теоретическому исследованию отчуждения физического «Я». Большинство авторов относят явление отчуждения к области психической патологии, однако в настоящей статье обращается внимание на существование данных феноменов в норме. Об этом свидетельствуют направления телесно-ориентированных практик, показывающие особенности работы с личностью через тело, в ходе которой актуализируется феноменология отчуждения. Отдельно рассматриваются исследования восприятия физического облика, представленные отечественными и зарубежными авторами. Выделяется специфика понимания отчуждения физического «Я». Оно предстает как нарушение границ собственного тела, изоляция переживаний, формирование дисфункциональных схем восприятия, рассогласование субъектного восприятия своего тела и отраженного облика. В заключение предлагается методологическая позиция, в рамках которой отчуждение рассматривается как феноменологическое проявление нарушения процесса интеграции психических структур. Отчуждение выступает как симптом дезинтеграции фи-

### Для цитаты:

Каминская Н.А. Исследования отчуждения физического «Я» // Консультативная психология и психотерапия. 2016. Т. 24. № 2. С. 8—28. doi: 10.17759/cpp.20162402002

\* Каминская Наталья Андреевна, преподаватель кафедры психологии факультета социального инжиниринга Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет)», Москва, Россия, navigator\_com@inbox.ru

зического «Я», указывающий на неуспешность решения личностью задачи на присвоение своего тела.

**Ключевые слова:** телесность, физическое «Я», образ тела, образ внешности, отчуждение, присвоение, интеграция, искажения образа тела, телесно-ориентированная психотерапия.

Исследованию феномена отчуждения посвящено множество работ философского и социально-психологического плана, в них он характеризуется как утрата субъектом внутреннего единства, целостности, как нарушение самости и т. д. В общепсихологическом контексте понятие отчуждения определяется как «проявление таких жизненных отношений субъекта с миром, при которых продукты его деятельности, он сам, а также другие индивиды и социальные группы, являясь носителями определенных норм, установок и ценностей, осознаются как противоположные ему самому (от несходства до неприятия и враждебности). Это выражается в соответствующих переживаниях субъекта: чувствах обособленности, одиночества, отвержения, потери Я и пр.» [3].

Исследование отчуждения в контексте формирования физического «Я» субъекта не является типичным для психологических работ. Изначально разработка близкой по сути проблематики осуществлялась по трем направлениям: психоаналитическом (стадии онтогенетического развития и возникающие искажения образа тела), психиатрическом (к примеру, описание явлений автоматизма в работах французского психиатра П. Жане [6]) и в философском. Интерес философии к восприятию человеком своего тела в общем и физического облика в частности, был вызван сменой взгляда на предмет изучения философии, преодолением идеи «трансцендентального субъекта». Именно отсюда получила свое развитие тема телесности, которая детально раскрывалась в работах М. Мерло-Понти, Ж.-П. Сартра, Р. Барта, М. Фуко, Ж. Делеза, Ж. Деррида, А. Арто и т.д.

В настоящее время по-прежнему существует традиция относить явления отчуждения физического «Я» к области психиатрии или нейропсихологии. Однако выявляется значительный пласт феноменов, с которыми сталкивается психологическая практика и которые зачастую оказываются недостаточно концептуально проработанными. Являясь свидетельством того, что отчуждение, помимо патологических проявлений, наблюдается и в норме, они становятся непосредственным предметом работы с личностью через ее телесный образ. В процессе осознания недостаточный контакт с собственным телом — ключевой момент отчуждения, — способствует фасилитации психологических проблем, на что указывают все виды телесно-ориентированных практик, основывающиеся порой на противоположных теоретических концепциях.

Важно отметить, что в философских работах данный процесс рассматривается как нормативный, являющийся важной составляющей психологической природы человека. Согласно Г.В.Ф. Гегелю, отстранение, самоотчуждение необходимо для того, чтобы познать себя в инобытии, тем самым преодолеть отчуждение. Процесс разделения Я и не-Я, отождествления и самоотстранения является движущей силой развития.

Однако что представляет собой отчуждение при восприятии личностью своего тела? Как перейти от констатации наличия той или иной феноменологии, имеющей общий радикал (потеря чувства принадлежности, контакта со своим телом) к раскрытию значения данного механизма для личности. Именно этим вопросам, а также нахождению концептуальных рамок, в которых может быть осмыслен данный процесс, посвящена настоящая статья.

Безусловно, знание крайних случаев отчуждения представляет собой важным при исследовании неклинических форм искажений образа тела, поскольку в гипертрофированных проявлениях нарушения и даже распада образа телесного «Я» и можно увидеть некоторые аналогии с особенностями переживания своего тела в норме. К психиатрическим исследованиям отчуждения могут быть отнесены работы П. Жане [6], Р. Лэйнга [13], П. Шильдера [29], В. Тауска, А. Кемпински, А.А. Мегрбяна, Г. Панкова, с некоторыми оговорками к этому списку могут быть причислены работы К. Хорни [23] и др.

Так, в книге «Расколотое Я» Р. Лэйнг, говоря о переживании отчуждения по шизоидному типу, пишет, что в подобных состояниях индивид ощущает свое «Я» как более или менее отделенное или отстраненное от тела [13]. При этом происходит утрата целостности и индивидуальности внутреннего «Я», последнее воспринимается субъектом как нечто угрожающее, давящее. Тело превращается в объект, и «Я», таким образом, лишается материализации, происходит процесс внутренней децентрации (состояние «хаотичного небытия»).

Как писал Р. Shilder, субъект не узнает о том, что он имеет психологически определенные телесные границы со своими функциями, пока не случится что-нибудь нарушающее их работу. Люди с мозговыми нарушениями теряют способность понимать и различать, произошло ли событие на поверхности их тела или где-то еще [29].

Психические особенности невротического уровня личностной организации и свойственные ему явления отчуждения исследовались американским психоаналитиком К. Хорни [23]. В ее работах подчеркивается важность сохранения подлинного «Я» как центра личности, поскольку его смещение ведет к деструктивным последствиям, которые выражаются в потере контакта с самим собой. Для невротика характерна подмена

подлинного «Я» идеальным «Я», что выставляет психологические барьеры к осознанию собственных чувств.

Как пишет К. Хорни, «у невротика может быть весьма слабое ощущение собственного тела и мало чувств по отношению к нему. Даже телесные ощущения могут быть заторможены. Его спрашивают, например, не замерзли ли у него ноги, и только тогда ощущение холода доходит до его сознания путем длительных размышлений. Он может не узнать себя, неожиданно увидев себя в зеркале в полный рост» [23, с. 54]. Постепенное отдаление невротика от своих собственных желаний, верований порождает утрату чувства, что он сам активно определяет свою жизнь, исчезает ощущение себя единым, органичным целым, формируется ложная личность.

К промежуточным концепциям, объясняющим существования отчуждения и в патологии, и в норме относится концепция А.Ш. Тхостова, согласно которой, происхождение феномена отчуждения определяется подвижностью границ «Я» [21]. Принцип субъект-объектного членения реальности является настолько привычным и естественным для человека, что кажется, будто мы всегда можем сказать, относится ли данное явление к нашему телу или нет. Проблема заключается в том, что граница между субъектом и объектом не является устойчивой и раз и навсегда заданной. Это наглядно демонстрирует классический пример с феноменом зонда. Человек, использующий для ощупывания объекта зонд, локализует свои ощущения не на границе руки и зонда, а на границе зонда и объекта. Ощущения оказываются смещенными, как бы вынесенными из тела вовне; а зонд воспринимается как продолжение руки.

Как пишет А.Ш. Тхостов, «наиболее важно в этом феномене то, что граница локализации ощущений (т.е. граница между Я и не-Я) прямо зависит от границы автономности/предсказуемости» [21, с. 11]. Явление отчуждения возникает как раз тогда, когда граница автономности/предсказуемости нарушается, что связывается с переживанием неуправляемости, неподконтрольности собственных психических процессов и телесных функций. Сущностью отчуждения, таким образом, является утрата чувства принадлежности субъекту его психического или поведенческого акта.

Формы и условия искажения образа тела в норме, подробно исследуются в работах представителей психоаналитического подхода. Причина их возникновения усматривается в нарушениях межличностных отношений родителей и ребенка на той или иной стадии развития телесного «Я», что приводит к остановке формирования стабильного, интегрированного и целостного образа тела. Пожалуй, психоаналитическая концепция дает наиболее глубокое понимание особенностей телесного опыта, структуры переживания своего тела, закладывающейся на ран-

ней, довербальной стадии онтогенеза. Так, показывается, что превалирование определенных, деструктивных паттернов во взаимодействии определяет формы искажения личностной организации и телесного «Я».

В работе D.W. Krueger выделяются следующие типы отношений ребенка и взрослого [27]:

1. Чрезмерное вмешательство взрослого в телесное и психологическое пространство ребенка, установление психологического симбиоза, разрушающего индивидуальность ребенка. У ребенка при этом не развиваются средства овладения собой, поскольку его телесные проявления чрезмерно контролируются взрослым. Недостаток контроля за своим телом позднее перерастает в неспособность управлять своим психическим состоянием.

Устанавливающийся образ тела переживается как «нечеткий (недостаточное разграничение Я и не-Я), маленький, асексуальный, недифференцированный и смешивающийся с родительским образом» [27, с. 34]. Ярким примером нарушений данного типа психоанализ считает возникновение такого заболевания как нервная анорексия. Страдающие от этого расстройства индивиды переживают свое тело как отдельное от них самих и легко проницаемое для других. Они не в состоянии поддерживать целостность телесного «Я». Используемые ими способы компенсации в большинстве случаев являются примитивными и архаичными, они направлены на установление жестких границ между собой и остальным миром.

2. Отсутствие эмпатии и эмоциональная холодность. Для нормального психического развития ребенка важно, чтобы взрослый мог отвечать на его эмоциональные и физические переживания, чувства. Если этого не происходит, ребенок, не получая необходимые психологические средства, не может в полной мере включить переживания в собственный опыт, ассимилировать их, присвоить, у него не формируется способность к осознанию своих переживаний и не вырабатывается отчётливое ощущение границ собственного тела.

Предполагается, что именно это является предпосылкой для развития булимии, пограничных и депрессивных расстройств. Образ тела при данных заболеваниях не устойчив, поскольку может изменяться несколько раз в день с колебанием настроения или самооценки.

3. Непоследовательность или избирательность ответов взрослых на потребности ребенка. Если родители отвечают только на некоторые стимулы и оставляют без внимания другие, в восприятии ребенка формируется своеобразная селективная реальность. Родители могут игнорировать аффективные и кинестетические сигналы, реагируя только на переживание ребенком боли.

Из данной концепции следует, что нарушения образа тела связаны с закладкой глубинных эмоционально-телесных структур (на тех стадиях

развития, когда они существуют и формируются в неразрывном единстве) и интернализацией деструктивного опыта общения со взрослыми, осуществляющими уход за ребенком, а главное — искажения восприятия собственного тела имеют бессознательный характер и без специальной психотерапевтической работы так и остаются за пределами осознания.

Таким образом, телесные переживания при неблагополучном, дезинтегрированном образе тела являются одной из форм существования бессознательного конфликта, который раньше содержался вовне, в пространстве первичных взаимодействий ребенка с миром, это некоторая неадаптивная символизация подобных отношений. Интерсубъективность является важнейшим механизмом присвоения себе собственного телесного опыта, развития средств для его регуляции и интеграции.

Деструктивность образа тела откладывает отпечаток на становление других уровней самосознания. В психоаналитической практике важным показателем уровня здоровья или патологии является степень интеграции идентичности. В работе О.Кернберга содержится описание диффузной идентичности, главной особенностью которой является противоречия в восприятии себя и других.

В русле психодинамического подхода исследуется образ тела в работе J. Goodwin и R. Attias [26]. Особое значение в их концепции приобретают фиксируемые факты дезинтеграции, своеобразного раскола, отчуждения субъекта от своего тела. Будучи специалистами в области судебной психиатрии и психологической экспертизы, эти авторы развивают идеи психологической травматизации и ее связи с переживанием тела.

Опираясь на случаи из клинической практики, авторы демонстрируют феноменологию переживания отчуждения. Пациенты приходят на прием к психотерапевту с жалобой на недостаток переживания собственной целостности, на трудности контроля собственных эмоций и невозможность влиять на ход своей жизни. Они чувствуют себя неэффективными в своих взаимоотношениях с миром, отчужденными от него. Испытывают трудности в идентификации своего сознательного «Я» и тела. Пациенты ощущают отсутствие связности собственной личности (personal cohesion). Они обнаруживают свой образ тела как дезорганизованный, фрагментарный, расчленённый, заполненный пробелами и вторжениями. В процессе понимания телесных симптомов и искажений образа тела как сигналов, которые должны быть расшифрованы, параллельно с этим начинают изменяться автобиографические рассказы, они начинают становиться более организованными, связными, последовательными [26].

Тема искажения образа тела получила свое развитие и в рамках когнитивного направления.

Когнитивный подход сосредотачивается на анализе способа интерпретации людьми ситуаций, определяющих принятие ими того или ино-

го решения и актуализацию определенных поведенческих паттернов. Цель подобной терапии заключается в коррекции дисфункциональных, неадаптивных убеждений и ошибочных способов переработки информации, при этом исследуются автоматические мысли, иррациональные убеждения, набор личностных конструкторов как форма структурирования субъективного опыта.

В работах когнитивного направления, ставших классическими, говорится о разных вариантах когнитивного дисбаланса или так называемых ловушек, которые уводят субъекта от адаптивного восприятия ситуаций. Тем не менее, А. Бек указывает на телесный компонент автоматических мыслей, который, как правило, содержит в себе неосознаваемый, изолируемый субъектом психический опыт, который должен быть проработан в ходе психотерапии.

Когнитивно-поведенческий подход в настоящее время активно применяется в исследовании структуры образа тела и коррекции его нарушений. Различные модели аккумулируют в себе идеи бихевиорального происхождения — теорию процессов обусловливания (оперантное обусловливание), викарного научения (А. Бандура), контекстуальные концепции — например, Relational frame theory (RFT), представленную работами S.C. Hayes, D. Barnes-Holmes, а также теории обработки информации.

Данная терапия способствует установлению контакта с самим собой, возникновению большей жизненности, осмысленности; в ходе нее вырабатывается понимание того, что «Я» представляет собой нечто иное, чем просто совокупность мыслей и чувств.

В настоящее время достаточно широкое распространение получила общая когнитивная модель нарушений образа тела T.F. Cash, основанная на теории социального научения [25]; другие частные концепции заимствуют некоторые ее блоки.

Модель T.F. Cash демонстрирует как исторические (процесс социализации, опыт межличностных отношений, физические характеристики и черты личности) формируют определенные паттерны восприятия и систему установок в отношении своего тела, которые в свою очередь, продуцируют эмоции и поведенческие схемы, могущие усилиться и производить негативный эффект. Устоявшиеся схемы отношения к внешности ведут к систематическому возникновению чувств, мыслей, поведения, которые становятся производными от неудовлетворенности своим телом и «закрепляют» его в дальнейшем.

Происхождение дисфункциональных схем описывается и другими представителями когнитивно-бихевиорального направления. Так, модель F.Neziroglu [28] раскрывает факторы оценочного и оперантного обусловливания, а также роль коммуникативных структур в генезисе

искажения восприятия собственного тела. В модели D.M. Veale [30] подчеркивается значение предубеждений и деструктивных, энергозатратных когнитивных процессов (например, гиперрефлексии).

Тем не менее, в эмпирических исследованиях когнитивного направления рассматриваются исключительно линейные связи между явлениями, например, связь патологической озабоченности своим телом с высоким уровнем перфекционизма, заниженной самооценкой или формированием ригидной по своему характеру мысли о необходимости уменьшить вес, скорректировать те или иные части тела, которая основывается на искаженном восприятии своего тела, например, на переоценке веса и размера.

В основном когнитивно-поведенческая терапия применяется в лечении пищевых расстройств, ожирения, дисморфофобии и в других случаях, когда субъект по тем или иным причинам выказывает недовольство своим телом.

Непосредственное отношение к проблематике отчуждения физического «Я», имеют направления телесно-ориентированной психотерапии (ТОП) и психосоматики, поскольку предметом их работы является исследование взаимосвязи телесного и психологического уровней личности.

За последние десятилетия появился целый спектр теорий, которые предлагают свои методики работы с телом и его образом.

Как известно, статус первого телесно-ориентированного психотерапевта, новатора психоаналитической работы с пациентом получил В. Райх, ученик З. Фрейда; именно он указал важность исследования тела (особенностей телесной организации, формирующихся в течение жизни) человека в контексте психотерапевтических интервенций.

По его мнению, характер пациента представляет собой совокупность Эго-защит, которые формируются для отталкивания Ид-импульсов и защищают от переживания инфантильной тревоги. Характер выражается в хроническом изменении Эго; его формирование необходимо для защиты личности от внешних и внутренних опасностей, это своеобразный «панцирь», который представляет собой ограничение психической подвижности личности [17]. Работа с сопротивлениями пациента неизбежно приводит к анализу его характера. Пациент должен был встретиться со своими внутренними конфликтами, подвергнуть их анализу с рациональных позиций. Интерпретация и осознание сопровождались высвобождением аффекта, установлением контакта с чувствами, которые были блокированы.

Приведем пример описания им телесно-психологической организации субъекта, подверженного неврозам: «...Каждый невротик страдает мышечной дистонией, и любое лечение непосредственно проявляется в «расслаблении» или улучшении мышечного тонуса. Этот процесс лучше



всего наблюдается в компульсивном характере. Его мышечная ригидность выражается в неуклюжести; в неритмичных движениях (в частности, при половом акте), в недостатке мимики, типичной натянутости лицевых мышц, что часто придает ему маскоподобное выражение. Общим для этого типа характера является и складка от нижней части носа к уголку рта, а также определенная жесткость в выражении глаз из-за ригидности мышц век. Мышцы ягодиц почти всегда напряжены. У типичного компульсивного характера развивается общая мышечная ригидность; у других пациентов эта ригидность сочетается с вялостью других мышечных областей, которая, однако, не означает расслабления» [17, с. 203].

Наиболее подробно проблема отчуждения от тела (в психологическом аспекте) разрабатывалась в концепции биоэнергетического анализа А. Лоуэном [12]. Отсутствие ощущений своего тела является, по А. Лоуэну, основной депрессии и шизоидных состояний. Таким образом, установление контакта субъекта с самим собой через развитие телесного самосознания является основной целью телесно-ориентированной психотерапии.

В известной работе М. Фельденкрайза «Осознавание через движение» исследуется связь между особенностями движений и влиянием на них психологических факторов: «Чтобы изменить образ действия, нужно изменить образ себя. Это подразумевает изменение динамики реакций, а не просто замену одного действия другим» [22, с. 14].

Широко представлен психоаналитический подход к работе над телом, сформированный приверженцами райхианской традиции и так называемыми неорайхианцами (А. Янов, Г. Бойсен, Ч. Келли и др.), в основе которых лежит теория представления о неосознаваемых, деструктивных переживаниях, связанных с травмой и инкапсуляцией боли, которую субъект стремится подавить (приведено по книге М.Е. Сандомирского [18]).

Таким образом, существует значительное количество видов телесно-ориентированной психотерапии, которые нацеливаются на восстановление контакта личности с собственным телом, осознании внутренних конфликтов, оказывающих влияние на телесный уровень субъекта. Потеря полноты ощущения своего тела объясняется данными концепциями через возникновение мышечных блоков и нарушение протекания энергетических процессов.

Помимо телесной психотерапии в практической работе используются арт-терапевтические методики. Сама концепция арт-терапии предполагает работу с личностью через искусство и различные виды творческой деятельности.

В арт-терапевтическом подходе можно выделить телесно-ориентированное и телесно-двигательное направление. Первое концентрируется на психосоматических и соматических заболеваниях, коррекции образа тела, образа «Я», обучении саморегуляции. Второе представлено раз-

нообразными направлениями, связанными с работой с эмоциональной сферой человека через образ тела, с осознанием состояния тела, развитием спонтанности. Однако психические процессы, актуализируемые в данных практиках, в настоящий момент недостаточно изучены.

Наряду с исследованиями и концептуализацией явлений отчуждения физического «Я», связанных со структурой телесных переживаний, изучаются и описываются похожие феномены и в отношении восприятия субъектом своего физического облика. Однако их осмысление осуществляется несколько иначе, — в фокус внимания исследователей, как правило, попадают случаи непринятия, неудовлетворенности своим телом в связи с его несоответствием современным взглядам на идеальные параметры внешности человека. Иначе говоря, оцениваются эстетические запросы в отношении своего тела у различных категорий лиц.

Интенсивное развитие проблемы восприятия своего внешнего облика во многом стимулируется возникшей в обществе необходимостью на психологические разработки, способные раскрыть причины весьма распространенных ныне явлений: расстройств пищевого поведения — булимии, анорексии, вызванных искажениями образа тела; навязчивыми переживаниями собственной физической неполноценности дисморфофобического характера; чрезмерным интересом к телесным преобразованиям, в том числе хирургическим, совершающимся без медицинских показаний; а также исследовать факторы нормального непринятия своего тела или, более узко, внешнего облика и связанных с ними негативных психологических последствий, таких как депрессия, заниженная самооценка, трудности в социальном общении, социальная изоляция и т.д. Приведем пример круга работ, изданных на указанные темы: «Understanding the Causes of a Negative Body Image» В. Мое, «The Body Image Workbook: An Eight-step Program for Learning to like your looks» Т. F. Cash, «Overcoming Body Image Disturbance: A Programme for People with Eating Disorders» L. Bell, J. Rushforth.

Некоторые работы имеют скорее культурологическую направленность, нежели психологическую, — понимание трансформации социальных представлений о внешности человека позволяет объяснить современные требования к имиджу, и продемонстрировать относительность оценок компонентов внешнего облика.

Так, в известной работе «Психология красоты и привлекательности» [20] собраны результаты многочисленных исследований, выполненных в русле теории приспособления эволюционно-психологического подхода, а также теории социальных интеракций. Ее востребованность указывает на современный тип осмысления механизмов восприятия собственной внешности, большое значение имеют утверждения об эволюционном происхождении предпочтений в выборе партнера.

Прикладные исследования образа тела у субъектов с физическими дефектами представлены гораздо менее широко. Полученные результаты показывают, что степень влияния видимых дефектов на социальное неблагополучие определяется совокупностью взаимодействующих социальных и индивидуальных факторов. Выявлено, что спектр эмоций и мыслей, а также поведенческих паттернов пациентов с видимыми физическими дефектами очень похожи на те, которые фиксируются у субъектов, неудовлетворённых своим объективно нормальным внешним обликом. Трудности, о которых сообщают пациенты с дефектами, касаются негативного образа «Я» и существующих барьеров в социальной интеракции. Эти проблемы связаны, в первую очередь, с переживанием отрицательных эмоций, актуализацией социальной тревоги, неадаптивными когнитивными процессами (к их числу относится страх негативной оценки), недостатком позитивного отношения к себе (сниженная самооценка и негативный образ тела) и особыми поведенческими паттернами, среди которых преобладает социальное избегание.

Исследования образа тела в танцевальных практиках, несмотря на растущее признание и распространение методов танцевально-двигательной терапии в современном психотерапевтическом пространстве, остаются довольно редкими. В данном случае в программу психологических интервенций включаются двигательные техники, которые позволяют клиенту осознать состояние своего тела, мышечные зажимы, почувствовать свое тело как целостность, трансформировать «окаменевшие», деструктивные представления о своем теле, что, в конечном счете, влияет на его оценку. Восстанавливается потерянный контакт со своими внутренними ощущениями, чувствительность к своему мышечному тону, кинестетические ощущения, что помогает клиенту идентифицировать и проанализировать эмоциональные ассоциации, связанные с движениями.

Об особой роли танцевальных практик для развития личности пишет А.М. Айламазян [1, с. 23]: «...на первый план выступает важность состояния танцующего как состояния душевно обнаженного, без лицедейства, «без игры», состояние «проводника». Странная культурная метаморфоза состоит в том, что в современном мире «игровым», ненастоящим человек себя чувствует в социальной сфере, т.е. в реальной жизни. Наоборот, свободный танец предлагает снять социальную маску и оказаться на территории подлинного, почувствовать и обрести себя настоящего...». И далее указывается важное значение экспрессивного движения для самопознания, самоопределения личности, осознания своих переживаний: «...в свободном танце, так же как в плясовой стихии танцевальный знак жест имеет направленность внутреннюю, служит инструментом порождения внутреннего переживания танцующего».

Следует отметить, что работы российских психологов в сфере исследования образа физического «Я» в различных контекстах пока не многочисленны. Проблема отношения к внешнему облику изучалась в работах А.Г. Гусевой, Б.А. Еремеева, А.Н. Дорожневца, Е.Т. Соколовой [5; 19], Е.С. Креславского, В.Н. Куницыной [8], С.М. Михеевой, В.Н. Панферова [16], К.Д. Шафранской [24]).

Анализировались причины искаженного восприятия своего тела субъектами, имеющих избыточный вес; дисморфофобической озабоченности своим телом у подростков и вызванных ею изменений в ценностно-смысловой сфере личности.

Проблема внешнего облика обсуждалась в связи с разработкой концепций психологии общения. Так, в рамках социально-перцептивного подхода, разрабатываемого группой авторов во главе с А.А. Бодалевым, было высказано предположение, что во внешнем облике человека находят свое отражение «сложные психологические образования, которые представляют собой непрерывно перестраивающиеся по ходу деятельности ансамбли процессов и состояний». Их структуры выражаются в определенной конфигурации «мимики, пантомимики, интонации, темпа движений, качества деятельности и пр. и является сигнальным комплексом, информирующим другого человека о психических процессах и состояниях его партнера по деятельности» [2, с. 117].

Идеи, сформулированные А.А. Бодалевым, получили свое развитие в созданной В.Н. Панферовым концепции взаимосвязи субъектных свойств личности и объектных характеристик ее поведения [16].

В настоящее время весьма перспективными являются разработки, осуществляющиеся В.А. Лабунской и др. в русле социально-психологического подхода к исследованию внешнего облика. Отправной точкой данной совокупности работ является рассмотрение последнего как культурно-исторического феномена, исторически детерминированного, подверженного влиянию социокультурных переменных [9], что определяет способы его создания, конструирования и формы его восприятия.

Исследования внешнего облика были инициированы изучением экспрессивных свойств личности, особенностей его невербального поведения. Вместе с тем подчеркивается особое свойство внешнего облика — его направленность вовне, на окружающих, которые воспринимают его «симультанно», беспристрастно и недостаточная его доступность самому субъекту.

Важно осмысление функции внешнего облика в рамках бытия человека, среди которых существенную роль играют формирование самопрезентации и изменение отношения к себе. Восприятие внешнего облика определяется тем, какой смысл имеет для субъекта конструирование

своего внешнего «Я», какой осознаваемый или неосознаваемый мотив актуализируется в данном случае.

Как указывает В.А. Лабунская, «проблема самопрезентации, самоотношения к своему внешнему облику практически не ставится в контексте проблемы «субъект и бытие». Самопрезентация, самооценка внешнего облика не изучаются в качестве значимого компонента ценностно-смысловой сферы субъекта» [11, с. 237]. В данных работах затрагиваются вопросы отношения личности к своему отраженному облику, например, к фотографии, видеозаписи, портрету, что является важным свидетельством, индикатором того, какое место внешний облик занимает в ценностно-смысловой сфере личности, насколько он определяет ее отношение к себе и своей жизни, какую субъективную оценку он получает.

Были проведены эмпирические исследования, в которых рассматривались факторы, оказывающие влияние на отношение к внешнему облику, в рамках более широкой системы — типа отношения к миру, характера выстраиваемых отношений.

Таким образом, проблема непринятия своего внешнего облика рассматривается в более широкой системе смысловых установок личности, внешние преобразования как попытка овладения, изменения тех или иных сторон своей жизни, внешний облик является материализацией, посредником внутриличностных изменений.

Проблематика взаимоотношений личности со своим внешним обликом своеобразно, нестандартно раскрывается в работе Г.М. Назлояна, посвященной анализу психологических изменений при патологии — аутизме. В ней делается на акцент на фундаментальные механизмы, формирующих образ внешнего «Я» [14].

В основе концепции и авторского метода психотерапии Г.М. Назлояна, лежит представление об аутизме или патологическом одиночестве личности. В определении исходных понятий Г.М. Назлоян руководствуется уже существующими взглядами на природу определяемых этими понятиями явлений. Концепцию одиночества или патологической замкнутости на клиническом материале разрабатывал еще Е.Блейлер, в этом феномене он видел квинтэссенцию психической патологии [14].

По мнению Г.М. Назлояна, аутизм характеризуется не только нарушением диалога человека с миром, но и нарушением внутреннего диалога или диалога человека с самим собой. Эти феномены рассматриваются им как однопорядковые явления: любой дискомфорт человека, переживаемый относительно и в рамках внешней среды или его телесного Я, получает отражение в психической сфере в форме нарушения внутреннего диалога, а феноменологически — аутизма. Характер отношений человека с жизнью проецируется на то, каким он видит себя со стороны, как он воспринимает своего Двойника, существующего во

внешнем мире. Разрушение способности выходить за пределы своего Я, и есть, по мнению Г.М. Назлояна, аутизм, это обращенность на самого себя с парадоксальной потерей способности видеть себя («потеря лица») [14]. Это потеря приводит человека к отрыву от реальной жизни, замкнутости, заикленности на своих переживаниях. Это и есть отчуждение, — обеднение, искажение, частичная или полная утрата зеркального образа Я. Найденная закономерность обусловила разработку авторского метода психотерапии, построенного на реконструкции нарушенного восприятия самого себя, своего зеркального двойника и основанного на искусстве портрета.

Иначе раскрывается тема внешнего облика во французской психоаналитической традиции. Огромную роль в понимании генеза образа тела играют представления о стадии зеркала, сформулированные Ж. Лаканом на основе анализа им работ А. Валлона [10]. Из частного феномена узнавания ребенком себя в зеркале данная идея превратилась в концепцию, объясняющую структуру субъективности, диалектику реального и воображаемого «Я», взаимоотношения между субъектом и его образом и была подхвачена психоаналитически-ориентированными авторами. Впоследствии, она получила свое развитие и в русле других подходов.

Согласно психоаналитическому направлению, стадия зеркала является поворотным пунктом в развитии субъекта, когда из разрозненных телесных ощущений формируется целостный образ, приводящей к смене внутренней позиции индивида с субъектной на объектную. Принятие и идентификация образа, внешнего по отношению к тому, что ощущает субъект, дает начало своеобразному удвоению субъекта, возникновению субъективности. По мнению Ж.Лакана, на стадии зеркала устанавливаются координации между субъективным восприятием движений, их внешней формой и отношениям к объектам окружения, соотнесение «виртуального», внутреннего мира с внешним. Это момент возникновения субъективной реальности, а значит и сама «Я» как такового, отдельного от всего остального мира. Автором делается акцент на присвоении своего отражения, признание его как собственного.

Однако трансформация, происходящая с субъектом при ассимиляции им своего образа, запускает неустранимое переживание несоответствия объективной и воображаемой реальности, собственных возможностей (недостаточное управление телом) тому, что переживается субъектом внутри: «Стадия зеркала, таким образом, представляет собой драму, чей внутренний импульс устремляет ее от несостоятельности к опережению — драму, которая фабрикует для субъекта, попавшегося на приманку пространственной идентификации, череду фантазмов, открывающуюся расчлененным образом тела, а завершающуюся формой его целостности, которую мы назовем ортопедической, и облачения, наконец, в ту броню

отчуждающей идентичности, чья жесткая структура и предопределяет собой все дальнейшее его умственное развитие» [10, с. 34]. Иначе говоря, субъект, подвергшись «овнешествлению», обречен развиваться в пространстве между двух диалектически разворачивающихся процессов — процессов отчуждения и присвоения собственного образа, идентичности.

В дальнейшем концепция Ж. Лакана была интегрирована и развита в работах других исследователей. Например, в известной книге «Бессознательный образ тела» Ф. Дольто [4] подчеркивает значимость не зеркала как такового, а взаимодействия ребенка со взрослыми, его отражающую, зеркальную функцию, поскольку не само узнавание себя в зеркале является важным поворотным пунктом развития, а означивание взрослым целостности, идентичности ребенка.

Этот опыт дает начало рассогласованию между маской и тем, что чувствует субъект. Субъект открывает, что он является аутентичным только лишь в своем бессознательном образе тела. Зеркало позволяет ребенку видеть себя так, как будто он другой. Так, по словам Ф. Дольто, происходит «допущение субъекта в нарциссизм», особая метафоричность психоаналитической терминологии, которая в данном случае означает слитость процесса идентификации со своим образом и его положительной эмоциональной оценки, которая является базой самопринятия. При нормальном развитии должна выработаться нарциссическая привязанность к своему облику.

Таким образом, актуальность проблематики отчуждения в контексте восприятия субъектом своего физического облика не вызывает сомнений, однако она по-прежнему остается недостаточно раскрытой, поскольку в настоящее время особое распространение получили работы, в которых исследуются факторы неудовлетворенности, непринятия субъектом собственного внешнего облика, обусловленные интернализованными представлениями о физической привлекательности, о соответствии культурно сформированным стереотипам.

В работах исследователей психоаналитического направления подчеркивается диалектический характер процессов отчуждения и присвоения внешнего облика, несоответствие реального облика внутренним представлениям субъекта о себе рассматривается как фактор развития Я, становления идентичности.

Подчеркивается, что явления отчуждения должны быть исследованы в целостной системе смысловых установок личности, через анализ характера ее взаимоотношения с окружением, поскольку искажение восприятия своего внешнего облика происходит вследствие нарушения контакта с миром, проявляющихся в нарушении внутреннего диалога, в обеднении образа Я. Специфика отношения личности к своему внешнему облику служит показателем ее отношения к себе;

внешние преобразования представляют собой попытку овладения, изменения тех или иных сторон своей жизни, таким образом, внешний облик является материализацией, посредником внутриличностных изменений.

В отношении совокупных проявлений физического «Я» степень отчуждения определяется континуумом субъект-объектного восприятия своего тела, и в крайних формах выражается в переживании своего тела как чужого, постороннего объекта, в потере его связи с «Я», или в потере контакта с ним в значительно более легкой форме. Оно указывает на отсутствие психосоматического единства и определяется утратой чувства принадлежности себе собственных чувств, движений, действий.

В рамках психологической нормы суть явления отчуждения физического «Я» обозначается посредством других понятий, например, через описание искажений образа тела. В психоанализе подобные искажения являются следствием нарушения взаимоотношений на ранних этапах развития индивида, что приводит к остановке развития стабильного, интегрированного образа тела. Иначе говоря, нарушения образа тела — это форма существования бессознательного конфликта.

В когнитивном подходе нарушения образа тела являются производными от неадаптивных автоматических мыслей, определяющих дисфункциональные схемы восприятия и обращения с собственным телом.

Таким образом, в существующих исследованиях отчуждение, проявляющееся в рамках нормального жизненного процесса, рассматривается как:

- нарушение границ образа тела;
- изоляция переживаний или недостаточное осознание собственных чувств вследствие психологических защит;
- формирование дисфункциональных схем восприятия своего тела;
- недостаточная идентификация со своим физическим обликом, рассогласование субъектного восприятия себя и отраженного облика.

Феноменологически данный процесс представлен потерей чувства принадлежности, отождествленности, контакта с собственным телом и т. д.

Рассмотрение существующих взглядов на проблему отчуждения показывает необходимость разработки целостного подхода к исследованию данных феноменов. Нам представляется продуктивным анализ отчуждения с точки зрения его психологического смысла для развития субъекта. В ходе онтогенеза происходит закономерный процесс присвоения субъектом своего тела, формирования психологических механизмов регуляции телесных функций и феноменов, который может натолкнуться на препятствия, дезинтегрирующие образ тела и выражающиеся через феномены отчуждения. Именно нарушение интегративных процессов феноменологически дает переживание утраты чувства принад-



лежности, — той симптоматики, с которыми сталкиваются представители телесно-ориентированных практик.

В нашем представлении, смысл отчуждения тесно связывается с задачами личности на овладение своим телом и в частности физическим обликом. Поскольку личность — это, прежде всего, действие, направленное на решение определенной совокупности задач, и главным образом задачи по поддержанию и преобразованию собственной структуры (П. Жане, П.Я. Гальперин). Отчуждение проявляется как некий маркер, указывающий на неуспешность выработки средств управления собственным телом. По существу, это недостаточная сформированность, дезинтегрированность образа физического «Я». Психологический смысл отчуждения может быть раскрыт через выделение интегративных задач, стоящих перед личностью, например, задачи по созданию непротиворечивого, согласованного образа физического «Я», по присвоению изменившегося облика, по выработке средств регуляции и управления экспрессией и т. д. Их актуализация зависит от попадания субъекта в тот или иной жизненный контекст, требующий преобразования образа тела, а также в процессе онтогенетического развития при формировании телесности.

Подобное понимание позволит корректно исследовать отчуждение в норме и перейти от феноменологического описания к представлению психологической сути данного процесса.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Айламазьян А.М.* Эстетика свободного танца // Вопросы психологии. 2012. № 1. С. 43—51.
2. *Бодалёв А.А.* Восприятие и понимание человека человеком / Под ред. А.А. Бодалёва. М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1982. 200 с.
3. Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2006. 666 с.
4. *Дольто Ф.* Бессознательный образ тела // Собр. соч., Т. 16. Бессознательный образ тела. М.: ERGO, 2006. 376с.
5. *Дорожвец А.Н., Соколова Е.Т.* Исследование образа физического Я: некоторые результаты и размышления // Телесность человека: междисциплинарный аспект: Сб. статей / Отв. ред. В.В. Николаева, П.Д. Пищенко. М.: ФО СССР, 1991. С. 64—74.
6. *Жане П.* Психологическая эволюция личности. М.: Академический Проект, 2010. 400 с.
7. *Журавлев И.В., Никитина Е.С., Сорокин Ю.А., Реут Д.В., Тхостов А.Ш.* Психосемиотика телесности. М.: КомКнига, 2005. 152 с.
8. *Куницына В.Н.* К вопросу формирования образа своего тела у подростков // Вопросы психологии. 1968. №1. С. 90—99.

9. *Лабунская В.А.* Бытие субъекта: самопрезентация и отношение к внешнему Я // Субъект, личность и психология человеческого бытия: Сб. статей под ред. Знакова, Рябининой. 2005. С. 235—257.
10. *Лакан Ж.* Стадия зеркала и ее роль в формировании функции Я в том виде, в каком она предстает нам в психоаналитическом опыте // Лакан Ж. Инстанция буквы в бессознательном или судьба разума после Фрейда. М.: «Логос», 1997. С. 7—14.
11. Лицо человека как средство общения: междисциплинарный подход / Отв. ред. В.А. Барабанщиков, А.А. Демидов, Д.А. Дивеев. М.: Когито-Центр, 2012. 348 с.
12. *Лоуэн А.* Предательство тела. Екатеринбург: Деловая книга, 1999. 415 с.
13. *Лэйнг Р.* Расколотое «Я»: анти-психиатрия. СПб.: Белый кролик, 1995. 352 с.
14. Назлоян Г.М. Зеркальный двойник — утрата и обретение. М.: Друза, 1994. 115 с.
15. *Николаева В.В., Арина Г.А.* Клинико-психологические проблемы психологии телесности // Психологический журнал. 2003. Т. 24. № 1. С. 119—126.
16. *Панферов В.Н.* Психологическая структура познания человека человеком // Вопросы психологии общения и познания людьми друг друга: Сб. статей / Отв. ред. Б.А. Еремеев. Краснодар: Кубанский ун-т, 1981. С. 21—27.
17. *Райх В.* Характероанализ. М.: Когито-Центр, 2006. 368 с.
18. *Сандомирский М.Е.* Психосоматика и телесная психотерапия. Практическое руководство. М.: Независимая фирма «Класс». 2005. 592 с.
19. *Соколова Е.Т.* Клиническая психология утраты Я. М.: Смысл, 2015. 407 с.
20. *Суэми В., Фернхем А.* Психология красоты и привлекательности. СПб.: Питер, 2009. 240 с.
21. *Тхостов А.Ш.* Психология телесности. М.: Смысл, 2002. 288 с.
22. *Фельденкрайз М.* Осознавание через движение. М.: Институт общегуманитарных исследований, 2009. 224 с.
23. *Хорни К.* Невроз и рост личности. М.: Академический Проект, 2008. 400 с.
24. *Шафранская К.Д.* Психологические трудности общения лиц с косметическими дефектами // Психология межличностного познания. МГУ, 1981. С. 212—221.
25. *Cash T.F.* Cognitive-behavioral perspectives on body image. In T.F. Cash (Ed.). Encyclopedia of Body Image and Human Appearance (pp. 334—342). London, UK, and San Diego, CA: Academic Press (Elsevier), 2012.
26. *Goodwin J., Attias R.* Splintered Reflections: Images of the Body in Trauma. New York: Basic Books, 1999.
27. *Krueger D.W.* Integrating body self and psychological self: Creating a New Story in Psychoanalysis and Psychotherapy. New York: Psychology Press, 2002.
28. *Neziroglu F., Khemlani-Patel S.* Therapeutic Approaches to Body Dysmorphic Disorder. Brief Treatment and Crisis Intervention, 2003, 3, p. 3.
29. *Shilder P.* The image and appearance of the human body. New York: International Universities Press, 1978.
30. *Veale D.M., Gournay K., Dryden W., Boocock A., Shah F., Willson R., et al.* Body dysmorphic disorder: A cognitive behavioural model and pilot randomized controlled trial // Behavior Research and Therapy. 1996, vol. 34. Pp. 717—729.

## ALIENATION OF PHYSICAL SELF: THE ORETICAL AREAS AND PRACTICAL APPROACHES

N.A. KAMINSKAYA\*,  
Moscow Aviation Institute (National Research University),  
Moscow, Russia, navigator\_com@inbox.ru

The article presents a theoretical overview of the problem of alienation of the physical self. Approaches in which the problem is studied from the point of view of psychopathological and normative positions are considered. Highlighted areas of research are: the distortion of body image as a manifestation of disturbances in the system of the subject, work with alienation of the physical Self in the body-oriented practices, the problem of the rejection of the physical appearance by the person. The specifics of understanding of the alienation of the physical Self is provided from the standpoint of disturbance of the body boundaries, isolation of feelings, the formation of dysfunctional schemas of perception, the error of subjective perception of the body and its reflection.

**Keywords:** corporeality, physical Self, body image, alienation, integration, body image distortions, body-oriented psychotherapy.

### REFERENCES

1. Ailamazyan A.M. Estetika svobodnogo tantsa [Aesthetics of free dance]. *Voprosy psikhologii* [Issues of Psychology], 2012, no. 1, pp. 43—51.
2. Bodalev A.A. *Vospriyatie i ponimanie cheloveka chelovekom* [Perception and understanding of the human person by human person]. Bodalev A.A., ed. Moscow: Izd-vo Mosk. Un-ta, 1982. 200 p.
3. Bol'shoi psikhologicheskii slovar' [Great psychological dictionary]. Meshcheryakov B.G., Zinchenko V.P., ed. Moscow: OLMA-PRESS, 2006. 666 p.
4. Dol'to F. Bessoznatel'nyi obraz tela [Unconscious body image]. V. 16. Moscow: ERGO, 2006. 376 p.
5. Dorozhevets A.N., Sokolova E.T. *Issledovanie obraza fizicheskogo ya: nekotorye rezul'taty i razmyshleniya* [The study of the physical image of self: some results and thoughts]. *Telesnost' cheloveka: mezhdistsiplinarnyi aspekt* [Human corporeality: interdisciplinary aspect]. Nikolaeva V.V., Pishchenko P.D., ed. Moscow: FO SSSR, 1991, pp. 67—74.

### For citation:

Kaminskaya N.A. Alienation of physical Self: theoretical areas and practical approaches. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya* [Counseling Psychology and Psychotherapy], 2016. Vol. 24, no. 2, pp. 8—28. doi: 10.17759/cpp.20162402002. (In Russ., abstr. in Engl.)

\* *Kaminskaya Natalia Andreevna*, lecturer, Social Engineering faculty, Moscow Aviation Institute (National Research University), Moscow, Russia, e-mail: navigator\_com@inbox.ru

6. Zhane P. Psikhologicheskaya evolyutsiya lichnosti [Psychological evolution of personality]. Moscow: Akademicheskii Proekt, 2010. 400 p.
7. Zhuravlev I.V., Nikitina E.S., Sorokin Y.A., Reut D.V., Tkhostov A.Sh. Psikhosemiotika telesnosti [Psychosemiotics of corporeality]. Moscow: KomKniga, 2005. 152 p.
8. Kunitsyna V.N. K voprosu formirovaniya obraza svoego tela u podrostkov [The question of forming of the image of physical self in adolescents]. Voprosy psikhologii [Issues of Psychology], 1968, no 1, pp. 90—99.
9. Labunskaya V.A. Bytie sub<sup>3</sup>ekta: samoprezentatsiya i otnoshenie k vneshnemu Ya [Being of the subject: self-presentation and relationship to the external self]. Sub<sup>3</sup>ekt, lichnost' i psikhologiya chelovecheskogo bytiya [The subject of personality and psychology of the human being]. Znakov V.V., Ryabikina Z.I., ed. 2005, pp. 235—257.
10. Lakan Zh. Stadiya zerkala i ee rol' v formirovanii funktsii ya v tom vide, v kakom ona predstaet nam v psikhoanaliticheskom opyte [Mirror stage and its role in the function of self in the form in which it appears to us in the psychoanalytic experience]. Instantsiya bukvy v bessoznatel'nom ili sud'ba razuma posle Freida [Authority of letter in the unconscious mind, or fate of mind after Freud]. Moscow: «Logos», 1997, pp. 7—14.
11. Litso cheloveka kak sredstvo obshcheniya: mezhdistsiplinarnyi podkhod [Person's face as a means of knowing: interdisciplinary approach]. Barabanshchikov V.A., Demidov A.A., Diveev D.A., ed. Moscow: Kogito-Tsentr, 2012. 348 p.
12. Leing R. Raskolotoe «Ya»: anti-psikhiatriya [Splitted self: antipsychiatry]. SPb.: Belyi krolik, 1995. 352 p.
13. Louen A. Predatel'stvo tela [Betrayal of the body]. Ekaterinburg: Delovaya kniga, 1999. 415 p.
14. Nazloyan G.M. Zerkal'nyi dvoynik — utrata i obretenie [Mirror twin — loss and gain]. Moscow: Druza, 1994. 115 p.
15. Nikolaeva V.V., Arina G.A. Kliniko-psikhologicheskie problemy psikhologii telesnosti [Clinical and psychological problems of the psychology of corporeality]. Psikhologicheskii zhurnal [Journal of psychology], 2003, V. 24, no 1, pp. 119—126.
16. Panferov V.N. Psikhologicheskaya struktura poznaniya cheloveka chelovekom [The psychological structure of the knowledge of man by man]. Voprosy psikhologii obshcheniya i poznaniya lyud'mi drug druga: Ereemeev B.A., ed. Krasnodar: Kubanskii un-t, 1981, pp. 21—27.
17. Raikh V. Kharakteroanaliz [Analysis of the character]. Moscow: Kogito-Tsentr, 2006. 368 p.
18. Sandimirskii M. E. Psikhosomatika i telesnaya psikhoterapiya. Prakticheskoe rukovodstvo. [Psychosomatics and Bodywork Therapy. Handbook of Practice]. Moscow: Nezavisimaya firma «Klass», 2005. 592 p.
19. Sokolova E.T. Klinicheskaya psikhologiya utraty Ya [Clinical psychology of loss of the self]. Moscow: Smysl, 2015. 407 p.
20. Suemi V., Fernkhem A. Psikhologiya krasoty i privlekatel'nosti [Psychology of beauty and attractiveness]. SPb.: Piter, 2009. 240 p.
21. Tkhostov A.Sh. Psikhologiya telesnosti [Psychology of corporeality]. Moscow: Smysl, 2002. 288 p.

22. Fel'denkraiz M. Osoznovanie cherez dvizhenie [Awareness through movement]. Moscow: Institut obshchegumanitarnykh issledovaniy, 2009. 224 p.
23. Khorni K. Nevroz i rost lichnosti [Neurosis and personal growth]. Moscow: Akademicheskii Proekt, 2008. 400 p.
24. Shafranskaya K.D. Psikhologicheskie trudnosti obshcheniya lits s kosmeticheskimi defektami [Psychological difficulties of communication of persons with cosmetic defects]. Psikhologiya mezhlchnostnogo poznaniya [Psychology of interpersonal cognition] MGU, 1981. Pp. 212—221.
25. Cash, T.F. Cognitive-behavioral perspectives on body image. In T.F. Cash (Ed.). Encyclopedia of Body Image and Human Appearance (pp. 334-342). London, UK, and San Diego, CA: Academic Press (Elsevier), 2012.
26. Goodwin, J., Attias R. Splintered Reflections: Images of the Body in Trauma. New York: Basic Books, 1999.
27. Krueger, D.W. Integrating body self and psychological self: Creating a New Story in Psychoanalysis and Psychotherapy. New York: Psychology Press, 2002.
28. Neziroglu, F., Khemlani-Patel, S. Therapeutic Approaches to Body Dysmorphic Disorder. Brief Treatment and Crisis Intervention, 2003, 3, p.3.
29. Schilder, P. The image and appearance of the human body. New York: International Universities Press, 1978.
30. Veale D.M., Gournay K., Dryden W., Boocock A., Shah F., Willso, R., et al. Body dysmorphic disorder: A cognitive behavioural model and pilot randomized controlled trial. Behavior Research and Therapy, 1996, Vol. 34, pp. 717—729.

---

## ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

---

# СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ СЕМЬИ И ОСОБЕННОСТИ СЕМЕЙНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ У ПОДРОСТКОВ

С.С. СТРОКОВА\*,

Дергаевская СОШ № 23, г. Раменское, Россия, shiny-s@yandex.ru

Исследование направлено на изучение семейной идентичности подростков. В предыдущих статьях был описан феномен семейной идентичности, методы его изучения. Цель данной статьи — освещение результатов, полученных на этапе изучения особенностей семейной идентичности подростков из семей с различными структурно-функциональными характеристиками. Согласно одной из гипотез исследования, существует связь между особенностями структурно-функциональных характеристик семьи и семейной идентичностью подростка, т.е. его переживанием своей принадлежности к семейной системе. Причем по сравнению с такими факторами семейной идентичности, как тип семьи (полная, неполная, бинуклеарная, замещающая), пол и возраст подростка, фактор жизни подростка в семейной системе с определенными характеристиками, является наиболее значимым. В статье представлены данные обследования 290 разновозрастных подростков с помощью шкалы FACES-3 и авторского опросника семейной идентичности, проведен их анализ.

### Для цитаты:

Строкова С.С. Структурно-функциональные характеристики семьи и особенности семейной идентичности у подростков // Консультативная психология и психотерапия. 2016. Т. 24. № 2. С. 29—46. doi: 10.17759/cpp.20162402003

\* *Строкова Светлана Сергеевна*, аспирант факультета клинической и специальной психологии ФГБОУ ВО МГППУ, педагог-психолог Дергаевской СОШ № 23, Раменское, Россия, shiny-s@yandex.ru

**Ключевые слова:** Семья, психология семьи, семейная идентичность, циркулярная модель Д.Х. Олсона, сплоченность семьи, гибкость семьи, структурно-функциональные характеристики семьи, удовлетворенность семьей, опросник семейной идентичности.

Семья как система стала рассматриваться в рамках системного подхода, который формируется во второй половине XX века. Л. фон Бергаланфи определяет понятие системы исходя из организмического взгляда на мир. Для этого взгляда характерны два базовых положения: а) целое больше, чем сумма его частей; б) все части и процессы целого взаимовлияют и взаимообуславливают друг друга. Таким образом, базовая идея системной семейной психотерапии, с развития которой начались системные исследования семьи, заключается в том, что семья — это социальная система, то есть комплекс элементов и их свойств, находящихся в динамических связях и отношениях друг с другом [2].

Постепенно развивается методологический аппарат системной семейной психотерапии и появляются идеи, ставящие перед собой целью установить связь между теорией и клинической практикой (Parsons, Bales, 1955; Minuchin, 1974; Haley, 1976; Lewis et al, 1976; Bowen, 1978; Epstein, Bishop, S. Levin, 1978; Olson, 1986; Gehring, 1993 и др.). Одной из наиболее известных моделей изучения семьи как системы является циркулярная модель Д.Х. Олсона, в основе которой лежит оценка двух базовых свойств семейной системы — ее сплоченность и гибкость [20].

*Сплоченность* в модели определяется как эмоциональная связь, близость или привязанность членов семьи. В зависимости от степени близости выделяются 4 типа семьи. В *разобщенной* семье члены семьи крайне эмоционально разделены, *разделенная* семья характеризуется некой дистантностью в отношениях между ее членами, *связанная* — высокой степенью эмоциональной близости, *слитная* — чрезвычайной эмоциональной близостью.

*Гибкость (адаптивность)* — это возможность семьи приспосабливаться к новым условиям, реагировать на изменения вне и внутри системы, изменению при воздействии стрессоров. Условно по шкале адаптивности, как и по шкале сплоченности, может быть выделено 4 типа семейных структур. *Ригидная* семья характеризуется низкой способностью к изменчивости, *структурированная* семья характеризуется стабильностью ролей и правил, но все же возможностью их менять в соответствии с новой ситуацией, *гибкая* семья еще более адаптивна, *хаотичная* семья характеризуется высокой степенью непредсказуемости, роли в такой семье неясны, структура семьи отсутствует.

В зависимости от различного сочетания возможных вариаций сплоченности и гибкости семьи Д.Х. Олсоном выделяется 16 типов семьи, 4 из которых считаются сбалансированными (т.е., показатели сплоченности и гибкости средние), 4 — экстремальными (если показатели и сплоченности и гибкости являются минимально либо максимально выраженными, принимают полюсные значения), и 8 — несбалансированными (если лишь одна из характеристик — гибкость или сплоченность — достигает крайних значений). Авторы шкалы считают, что именно сбалансированные уровни характеризуют успешность функционирования системы. Для семейной сплоченности этими уровнями являются разделенный и связанный, для семейной адаптации — структурированный и гибкий. Экстремальные уровни обычно трактуются как проблемные, ведущие к нарушениям функционирования семейной системы [16].

**Исследования, основанные на циркулярной модели Д.Х. Олсона.** Модель Д.Х. Олсона нашла применение во многих клинических исследованиях благодаря тому, что на ее основе был сконструирован опросник «Шкала семейной адаптации и сплоченности» (FACES-3), в основе которого лежат две шкалы, оценивающие степень семейной сплоченности и гибкости, также учитывается мера расхождения между оценками реальной ситуации взаимоотношений в семье с ее желаемым образом. Последнее интерпретируется как удовлетворенность членов семьи отношениями друг с другом.

Э. Кларк (1984) сравнивал три группы семей: семьи пациентов с невротическими расстройствами, семьи больных шизофренией и «неклинические» семьи. Так, больше всего среди семей пациентов расстройств невротического и шизофренического характера — несбалансированных и экстремальных (64 % и 56 %). Меньше всего — сбалансированных (8 % и 12 %). Среди неклинической выборки, наоборот, больше семей сбалансированных (48 %), меньше — экстремальных (7 %). Исследование Родика, Хенглера и Хенсона (1986) подтверждает гипотезу о том, что сбалансированные семьи имеют больше позитивных коммуникативных навыков. П. Карнс (1989) исследовал семьи с сексуальным насилием. Исследование показало, что семьи, в которых было совершено насилие, по большей части — экстремальные (66 %) [15].

Циркулярная модель позволяет интегрировать системную теорию с процессами развития и прохождения семьей своего жизненного цикла (см. Olson, McCubbin, et al., 1989). Авторы исследования показывают, как изменяются структурно-функциональные характеристики семьи с переходом на каждый новый жизненный цикл, отвечая потребностям членов семьи [8].

Исследований, основанных на модели Д.Х. Олсона, настолько много, что в 2000 г. Е.Ф. Kouneski выпускает монографию, посвященную данным работам, где их все перечисляет [19].



В нашей стране модель также нашла свою популярность среди исследователей. Например, Н.Ф. Михайлова при изучении семей здоровых и больных неврозами, обнаружила, что при высокой сплоченности и высокой адаптации членами семьи выбираются более активные и адекватные стратегии при решении проблем, а также для таких семей характерно редкое проявление раздражения в стрессовых ситуациях [8]. М.Ю. Городновой и С.Б. Ваисовым было выявлено, что неудовлетворенность семейным функционированием достоверно выше в семьях подростков с героиновой наркоманией и определяется в основном неудовлетворенностью уровнем семейной адаптации [4].

С.Д. Хачатурян и С.А. Худоконенко изучали эмоциональные отношения в семьях несовершеннолетних осужденных и выявили, что большинство осужденных подростков живут в семьях, аналогичных разобщенным и разделенным в терминологии Д.Х. Олсона [13]. Е.В. Хорошева исследовала особенности сплоченности и гибкости семей, в которых воспитываются дети с нормативным и ненормативным развитием [14]. Е.С. Фоминых исследовал семьи детей с ограниченными возможностями здоровья, предполагая, что дисфункциональность семейной системы таких детей ведет к их виктимизации [12]. Т.В. Якимова исследовала особенности семей интеллектуально одаренных подростков и выявила, что они характеризуются высоким уровнем семейной сплоченности, принимающей разные формы в общении матерей с детьми [18].

В.М. Карпова и Е.В. Филиппова изучали особенности представлений о родительской и своей будущей семье в подростковом и юношеском возрасте. Оказалось, что почти половина подростков дают ответы, характеризующие их родительскую семью как хаотичную, причем, говоря о своей будущей семье, они стремятся к ответам, описывающим экстремальный тип семьи с высокими показателями гибкости и сплоченности [6]. И.А. Буровихина ставит под сомнение однозначное отнесение экстремальных семей к дисфункциональным. В своем исследовании внутренней картины мира подростка автор использует методику И.М. Марковской «Взаимодействие родителя и ребенка» для определения функциональности и дисфункциональности семьи [1], а результаты опросника FACES–3 использует лишь для определения структурно-функциональных характеристик семьи.

Итак, из приведенного анализа видно, что если поначалу исследователи обращались к циркулярной модели Д.Х. Олсона, то они, в основном, при помощи опросника FACES–3 делали выводы о сплоченности, гибкости, характере коммуникаций в различных семьях: с одаренными детьми, с ненормативным развитием, с психическими расстройствами, с аддикциями и пр. [4; 8; 14; 18]. В последнее время модель Д.Х. Олсона становится все более популярной среди исследователей, анализируются ее шкалы по отдельности, открываются новые возможности анализа опрос-

ника FACES—3, на основе самой модели строятся аналогии и выводы о характеристиках изучаемых семей [1; 9; 12; 13]. Интерпретации полученных результатов становятся все более далекими от прямого вывода о дисфункциональности или функциональности семей, о характере самих шкал. К примеру, Л.Ф. Обухова и И.Н. Дворникова на основе анализа семейных ритуалов размышляют о градации степени сплоченности различных типов семей (полная, неполная), а также определяющих ее характеристик [9]. Некоторые исследования показывают, что шкала сплоченности, зачастую, помогает выявить больше различий между группами испытуемых [1; 9; 13; 18]. Несколько по-другому, нежели чем у Д.Х. Олсона, трактуется по результатам опросника вывод о функциональности и дисфункциональности семей, нет однозначного отнесения экстремальных семей к проблемным, как изначально предполагал сам автор циркулярной модели [1; 13].

Исследование семейной идентичности помогает выявить то, как человек переживает свою принадлежность к семье, насколько ему эмоционально комфортно быть членом своей семьи, характер его представлений о своей семье на когнитивном, ценностном и поведенческом уровнях. Семейная идентичность отражает субъективную картину семьи человека, которая сопоставляется в данном исследовании со структурно-функциональными характеристиками семьи, определяющимися с помощью методики Д.Х. Олсона. Такое исследование помогает расширить представления о возможностях обоих опросников, создать дополняющий взгляд на феномен семьи и ее переживание.

### **Результаты исследования семейной идентичности у подростков из семей с различными структурно-функциональными характеристиками**

Для проверки одной из гипотез исследования семейной идентичности — показатели семейной идентичности подростков связаны со структурно-функциональными характеристиками семейной системы — были применены следующие методы:

- опросник Д.Х. Олсона FACES—3;
- опросник семейной идентичности. Опросник, направленный на выявление особенностей семейной идентичности подростков, был специально разработан для данного исследования [11]. В него вошли следующие шкалы: «Переживание принятия со стороны семьи», «Ценность семьи», «Образ семьи», «Вовлеченность в жизнь семьи», «Внутрисемейные коммуникации» и «История семьи».

Шкала «Принятия» описывает особенности переживания подростком своего принятия со стороны семьи. Шкала сконструирована как обрат-

ная: чем ниже значение по данной шкале, тем в большей степени можно говорить о переживании подростком принятия своей личности со стороны семьи. Вторая шкала, «Ценность семьи», характеризует, насколько респондент считает семью ценной для себя в жизни. Данная шкала, как и все последующие, является прямой: чем выше значение по шкале, тем больше ценность семьи для подростка. Третья шкала, «Образ семьи», помогает определить степень представленности и проработанности образа семьи в сознании подростка. Четвертая шкала, «Вовлеченность», помогает определить поведенческий аспект семейной идентичности и описывает то, насколько подросток готов и хочет участвовать в семейных делах. Пятая шкала, «Внутрисемейные коммуникации», описывает характер общения в семье. И, наконец, шестая шкала, «История семьи», помогает определить отношение респондента к истории своей семьи, оценить интерес к ней<sup>1</sup>.

Статистический анализ различий между группами был выполнен с помощью t-критерия Стьюдента и U-критерия Манна-Уитни путем попарного сравнения групп испытуемых. Также был проведен корреляционный анализ (коэффициент ранговой корреляции Спирмена) между типом сплоченности семьи, типом удовлетворенности семьей и шкалами опросника семейной идентичности.

## **Описание выборки**

В исследовании участвовали подростки, обучающиеся в МОУ Дергаевской СОШ № 23 г. Раменское, в возрасте от 10 до 17 лет. Подростки разделялись на группы в зависимости от типа семьи, сплоченности, гибкости их семьи, а также удовлетворенности своей семьей.

## **Сплоченность и семейная идентичность**

Сплоченность показывает эмоциональную близость и взаимозависимость в отношениях членов семьи. При исследовании особенностей семейной идентичности подростков мы получили следующие результаты в зависимости от их оценки степени сплоченности собственной семьи.

---

<sup>1</sup> Следует отметить, что три шкалы («Принятие», «Ценность» и «Вовлеченность») являются рабочими шкалами, а другие три шкалы опросника, выделенные с помощью факторного анализа, не обладают достаточной внутренней согласованностью, поскольку содержат недостаточное количество вопросов. Данный опросник дорабатывается, однако можно представить некоторые данные, полученные с помощью рабочих шкал опросника.

Т а б л и ц а 1

**Половозрастные характеристики испытуемых**

| Характеристики испытуемых | Всего | мальчики | девочки | Младший подростковый возраст (10–13 лет) |         | Старший подростковый возраст (14–17 лет) |         |
|---------------------------|-------|----------|---------|--|---------|--|---------|
|                           |       |          |         | мальчики                                 | девочки | мальчики                                 | девочки |
| Количество испытуемых     | 290   | 138      | 152     | 72                                       | 86      | 66                                       | 66      |

Т а б л и ц а 2

**Средние значения (и стандартные отклонения) шкал Опросника семейной идентичности для разных уровней семейной сплоченности**

| Тип семьи                             | Разобшенная   | Разделенная  | Связанная     | Сцепленная    |
|---------------------------------------|---------------|--------------|---------------|---------------|
| Кол-во испытуемых                     | 34            | 59           | 93            | 104           |
| Шкалы опросника Семейной идентичности |               |              |               |               |
| 1. Принятие                           | 3,47(1,28)*** | 2,9(0,99)*** | 2,52(0,97)*** | 1,93(0,83)*** |
| 2. Ценность семьи                     | 6,23(0,91)*** | 6,33(0,85)*  | 6,61(0,52)*** | 6,78(0,39)*** |
| 3. Образ семьи                        | 3,85(1,49)    | 3,98(1,89)*  | 3,54(1,66)    | 3,51(1,69)*   |
| 4. Вовлеченность                      | 4,24(1,42)*** | 4,63(1,35)** | 5,06(1,15)*** | 5,55(0,98)*** |
| 5. Внутрисемейные коммуникации        | 4,56(1,33)    | 4,53(1,27)   | 4,42(1,19)    | 4,66(0,98)    |
| 6. История семьи                      | 4,67(1,51)**  | 4,26(1,5)*** | 4,77(1,39)*** | 5,29(1,33)*** |

*Примечание:* \*\*\* — уровень значимости  $p < 0,01$ ; \*\* — уровень значимости  $0,05 > p > 0,01$ ; \* — значимость различий между группами на уровне тенденции  $0,1 > p > 0,05$ .

Значимые корреляции были выявлены по 1, 2, 4 и 6 шкалам. По первой шкале «Принятия» были получены различия практически между всеми группами подростков, отнесенных к разным уровням семейной сплоченности, с высокой степенью значимости ( $p < 0,01$ ). Значения распределились соответственно степени сплоченности семьи: чем более сплоченной оценивает свою семью подросток, тем в большей степени он переживает *принятие со стороны семьи*. Кроме того, корреляционный анализ показывает значимую связь данных двух факторов: переживания подростком своего принятия семьей и сплоченности семьи (корреля-

ция между ними  $-0,48$ ,  $p < 0,05$ ). Иначе говоря, подростки, оценивающие свою семью как сплоченную, с эмоционально тесными связями, в большей степени уверены в эмоционально положительной оценке своей личности и принятии со стороны семьи.

По второй шкале (*семья как ценность*) также данные распределяются соответственно степени сплоченности семьи. Высоко значимы различия между подростками из разобщенных и сцепленных семей ( $p = 0,000$ ), а также сцепленных и связанных семей ( $p = 0,006$ ). Значимы различия между группами подростков из связанных и разобщенных семей ( $p = 0,035$ ). Между другими группами различия на уровне тенденции ( $p = 0,064$  и  $p = 0,063$ ). С разной степенью значимости, но различия между группами указывают на то, что чем более сплоченной является семья в восприятии подростка, тем в большей степени он признает ценность семьи вообще в жизни человека, а также ценность своей семьи. Корреляционный анализ показывает умеренную связь между сплоченностью и приданием ценности семье при  $p < 0,05$  (коэффициент корреляции Спирмена  $-0,3$ ).

По третьей шкале «Образ семьи» значимых различий нет, однако на уровне тенденции выявляются различия между группой подростков из разделенных семей по сравнению с остальными группами ( $p = 0,098$ ). *Образ семьи* у них оказывается более представленным, чем у их сверстников из семей с другими характеристиками сплоченности. Таким образом, можно предположить, что группы подростков, оценивающих свою семью как мало сплоченную, больше других размышляют о том, кого бы они хотели видеть среди членов своей семьи, как они представляют себе нормальную семью, насколько их представления о том, какой должна быть семья, соответствует семье реальной.

По четвертой шкале «Вовлеченность» высоко значимы различия между подростками из сцепленных семей и другими группами ( $p = 0,002$ ;  $p = 0,043$ ;  $p = 0,000$ ), а также связанных семей и другими группами ( $p = 0,034$ ;  $p = 0,001$ ). Данные по шкале распределились соответственно степени сплоченности семьи подростка, что вполне ожидаемо: чем менее сплоченная семья, тем в меньшей степени подросток *вовлечен в жизнь семьи*; и наоборот, желание видаться с родителями и другими родственниками, проводить с ними время, праздники — выше у тех, у кого выше сплоченность в семье.

По пятой шкале *открытости внутрисемейных коммуникаций* значимые различия между группами в зависимости от сплоченности семьи обнаружены не были, но на уровне тенденции подростки из сцепленных семей в большей степени готовы к открытому общению с родственниками.

По шестой шкале значимые различия выявляются между группой подростков из сцепленных и связанных семей с другими группами

( $p = 0,009$ ;  $p = 0,000$ ;  $p = 0,024$ ;  $p = 0,032$ ): чем ниже оценка сплоченности семьи, тем меньше у подростка *интереса к истории своей семьи*.

Данные результаты показывают, что оценка эмоциональной близости членов семьи друг с другом у подростка связана с его переживанием своей принадлежности к семье. Так, подростки из субъективно более сплоченных семей ощущают больше эмоциональной поддержки и безусловного принятия со стороны семьи, у них выше субъективное желание быть связанным с семьей, участвовать в делах семьи. И наоборот, чем ниже оценка сплоченности внутри семьи, тем меньше желания у подростков интересоваться семьей, ее историей и делами, тем меньше они чувствуют принятия со стороны семьи, и меньше ценят семью.

### **Гибкость и семейная идентичность**

Значимых различий между группами подростков, выделенных на основе их оценки семейной гибкости и показателями семейной идентичности выявлено не было. По полученным результатам можно говорить только о тенденциях к различиям. Можно сказать о тенденции подростков из гибких семей к большей простроенности образа семьи. Кроме того, при высокой адаптивности семьи у подростков есть склонность к большему желанию участвовать во внутрисемейных делах, а также выше интерес к истории семьи. При низкой адаптивности семьи у подростков снижается открытость внутрисемейных коммуникаций.

Стоит отметить, что по количеству подростков в каждой группе в зависимости от степени гибкости семейной системы, получилось меньше всего в выборке подростков из ригидных семей, а больше всего — из хаотичных. Причем, количество человек в группе растет пропорционально степени гибкости. Так, подростков, по ответам которых можно было отнести семью к ригидной, оказалось всего 12 (что составляет 4 % от всей выборки), 52 подростка (18 %) были из структурированных семей, 74 (26 %) — из гибких семей, 152 подростка (52%) — из хаотичных семей.

Т а б л и ц а 3

#### **Количество испытуемых в группах по степени гибкости семьи**

| <b>Тип семьи</b>   | <b>Ригидная</b> | <b>Структурированная</b> | <b>Гибкая</b> | <b>Хаотичная</b> |
|--------------------|-----------------|--------------------------|---------------|------------------|
| Кол-во испытуемых  | 12              | 52                       | 74            | 152              |
| Процент от выборки | 4 %             | 18%                      | 26%           | 52%              |

Похожие данные констатируют в своем исследовании В.М. Карпова и Е.В. Филиппова, в котором 47,1 % подростковой выборки оказались

из хаотичных семей [6]. Возможно, такое распределение связано с временной дисфункцией семьи, находящейся на стадии жизненного цикла «подростковый возраст у ребенка», а возможно, с современной тенденцией повышения гибкости семьи.

### Удовлетворенность семьей и семейная идентичность

Выше уже указывалось на парадоксальный факт, что, несмотря на популярность опросника FACES—3, до сих пор не было опубликовано норм для оценки удовлетворенности членов семьи своей семейной ситуацией. В связи с этим были проранжированы значения, полученные относительно удовлетворенности семьей по результатам данного исследования.

Удовлетворенность семьей определяется как разница между оценкой реальной и идеальной семьи испытуемыми. В ходе исследования была вычислена разница между результатами по реальной и идеальной сплоченности и гибкости. Затем полученные разницы были объединены в одну шкалу, которая получила название «удовлетворенность семьей». Чем выше получившаяся общая разница между образом реальной и идеальной семьи, тем ниже удовлетворенность семьей.

Условно данную шкалу удовлетворенности семьей можно проранжировать, выделив «оптимальную неудовлетворенность», «среднюю неудовлетворенность» и «высокую неудовлетворенность». Оптимальная неудовлетворенность — это небольшая разница между образом реальной и идеальной семьи, являющаяся фактором ее развития, направляющая изменения. Средняя неудовлетворенность — это осязаемое расхождение между реальным и идеальным образом семьи. Высокая неудовлетворенность может свидетельствовать о значительных фрустрациях испытуемого, связанных с семьей. Такие фрустрации могут иметь как ситуативный, кризисный, так и стабильный характер. Границы оптимальной неудовлетворенности (разница между образом реальной и идеальной семьей) — от 0 до 10; средняя неудовлетворенность — от 11 до 25; высокая неудовлетворенность — от 26 до 46 (в исследуемой выборке самый высокий результат был — 46 баллов).

Значимые корреляции были выявлены по 1, 4 и 6 шкалам. По первой шкале «Принятия» наблюдается корреляция между *переживанием принятия* со стороны семьи и удовлетворенностью семьей. Высоко значимые различия выявлены между группой подростков с высокой неудовлетворенностью семьей с остальными группами ( $p = 0,001$ ;  $p = 0,000$ ;  $p = 0,000$ ;  $p = 0,036$ ). Данные позволяют сделать вывод о том, что чем выше субъективное ощущение принятия, эмоциональной поддержки со

Т а б л и ц а 4

**Распределение данных по шкалам опросника семейной идентичности  
в зависимости от степени удовлетворенности семьей**

| Тип удовлетворенности семьей          | Оптимальная    | Средняя        | Неудовлетворенность |
|---------------------------------------|----------------|----------------|---------------------|
| Кол-во испытуемых                     | 140            | 121            | 29                  |
| Шкалы опросника Семейной идентичности |                |                |                     |
| 1. Принятие                           | 2,26(1,01)***  | 2,57(1,07)***  | 3,35(1,21)***       |
| 2. Ценность                           | 6,58 (0,58)    | 6,57 (0,71)    | 6,48 (0,75)         |
| 3. Образ семьи                        | 3,57 (1,69)    | 3,69 (1,64)    | 3,94 (2,03)         |
| 4. Вовлеченность                      | 5,18 (1,18)*** | 5,09 (1,31)*** | 4,29 (1,12)***      |
| 5. Внутрисемейные коммуникации        | 4,64 (1,1)*    | 4,52 (1,13)    | 4,16 (1,45)*        |
| 6. История семьи                      | 5,06 (1,39)*** | 4,77 (1,35)**  | 4,05 (1,83)***      |

*Примечание:* указаны средние значения и стандартные отклонения (в скобках) оценок подростками удовлетворенности семейными отношениями; \*\*\* — высокий уровень значимости ( $p < 0,01$ ); \*\* — средний уровень значимости ( $0,05 > p > 0,01$ ); \* — значимость различий между группами на уровне тенденции ( $0,1 > p > 0,05$ ).

стороны семьи, тем в большей степени удовлетворен подросток своей семьей. Т.е., когда подросток чувствует принятие со стороны членов своей семьи вне зависимости от своих успехов или неудач, тогда он доволен своей семьей и не хочет вносить изменения в устройство семейного взаимодействия.

По второй и третьей шкалам пропорционально степени удовлетворенности семьей распределились данные по переживанию *ценности семьи* и обратно пропорционально — по представленности *образа семьи* в сознании подростков: чем более удовлетворен подросток семьей, тем выше для него ценность семьи и тем менее разработан образ семьи. Однако эти данные могут быть расценены только лишь как предполагаемые и требуют проверки после доработки опросника.

По четвертой шкале (*вовлеченность в жизнь семьи*) получены значимые различия между группами, свидетельствующие о том, что при высокой неудовлетворенности семьей подросток не готов проводить много времени со своими родственниками, вместе отмечать праздники, т.е., старается как можно меньше участвовать в семейной жизни. Похожие данные получаются и по шкале *внутрисемейных коммуникаций*. Т.е., неудовлетворенные семьей подростки стараются более закрыто вести себя со своими родственниками и меньше других интересуются *историей своей семьи*.



Обобщая различия между группами в зависимости от оценки удовлетворенности своей семьей, были выявлены значимые различия между подростками с высокой неудовлетворенностью своей семьей и остальными группами по шкалам, отражающим переживание принятия со стороны семьи, вовлеченность в жизнь семьи и интерес к истории своей семьи. В целом, результаты удовлетворенности своей семьей по опроснику FACES–3 связаны с опросником семейной идентичности, выявляющим субъективное переживание подростка относительно своей семьи.

### **Обсуждение результатов**

В результате проведенного исследования была выявлена связь между структурно-функциональными характеристиками семьи, прежде всего ее сплоченностью, и показателями по шкалам опросника семейной идентичности.

Полученные данные показывают, что переживание принятия связано (коэффициент Спирмена равен 0,48) с оценкой подростком степени сплоченности своей семьи: чем выше оценка сплоченности, тем больше принятия чувствует подросток со стороны семьи. Такой подросток уверен в позитивном отношении к нему со стороны членов семьи, безусловно положительной оценке его личности, он чувствует, что чтобы он ни сделал, семья не отвергнет его.

Традиционно данный этап развития жизненного цикла семьи (семья с ребенком подросткового возраста) связывается с повышенной конфликтностью, обусловленной перестройкой системы отношений, а соответственно, эмоциональным дискомфортом членов семьи, сложностью и амбивалентностью детско-родительских отношений. При этом полученные данные показывают, что при высокой оценке сплоченности семьи подросток может переживать принятие себя со стороны своих близких, что говорит о позитивном характере его отношений с членами семьи.

Интересным представляется тот факт, что распределение выборки произошло таким образом, что группа подростков, оценивающих свою семью как максимально сплоченную («сцепленную»), оказалась самой многочисленной (104 человека, что составляло 36 % от общего количества испытуемых). И именно среди них было отмечено наиболее высокое ощущение принятия себя со стороны семьи. Сплоченность семьи определяет высокую эмоциональную близость и привязанность друг к другу членов семьи, а также сформированность семейного самосознания [16]. Также при оценке семейной

сплоченности как высокой подростки оценивают значительную ценность семьи для себя и готовность быть вовлеченным в дела семьи, участвовать в семейных мероприятиях, что может свидетельствовать о желании быть причастным к семье, выполнять ритуалы, формирующие чувство «Мы».

Эти данные согласуются с исследованиями Н.Ф. Михайловой, С.Д. Хачатурян, С.А. Худоконенко, Т.В. Якимовой, В.М. Карповой и Е.В. Филипповой [6; 8; 13; 18], которые подтверждают, что при высоких показателях сплоченности семьи, подростки, в целом, чувствуют себя более благоприятно. Среди подростков из семей с высокой сплоченностью меньше осужденных, больше интеллектуально одаренных, такими подростками выбираются более адекватные стратегии решения проблем и т.д. В целом, по анализу ответов респондентов можно сказать, что подростки стремятся к высокой сплоченности семьи как к субъективному показателю успешности семейной системы (192 подростка — 66 % от общей выборки) при описании идеальной семьи отмечали ее как более сплоченную). В.М. Карпова и Е.В. Филиппова в своем исследовании констатируют, что большинство респондентов видят свою будущую семью как семью с крайними показателями по гибкости и сплоченности [6].

Эти данные полезны для исследования семейной идентичности подростков, описывающей скорее субъективную реальность семьи, нежели ее объективные показатели. Таким образом, несмотря на традиционное расценивание крайних показателей по шкалам гибкости и сплоченности методики Д.Х. Олсона как характеристик экстремальной, дисфункциональной семьи, современные исследования показывают неоднозначность таких выводов.

Анализ связи результатов по степени удовлетворенности подростком своей семьей и шкал опросника семейной идентичности выявил те же тенденции. Удовлетворенность семьей подростком связана с готовностью участвовать в семейных мероприятиях и переживанием им принятия со стороны семьи. Корреляционный анализ показывает, что сплоченность семьи умеренно коррелирует со степенью удовлетворенности семьей подростком (коэффициент корреляции Спирмена равен  $-0,3$ ). Получается, что субъективное переживание семьи у подростка является эмоционально позитивным при субъективном ощущении высокой сплоченности семьи. Приведенные данные могут говорить о том, что при оценке сплоченности своей семьи как высокой подростки склонны к формированию внутренне принимаемой, позитивной семейной идентичности, что выражается в удовлетворенности семьей, ощущении принятия со стороны семьи, придании высокой ценности семье и готовности участвовать в делах семьи.

## **Выводы**

Были сравнены результаты опросника семейной идентичности по группам подростков, выделенных с помощью опросника FACES–3, в зависимости от оценок сплоченности, гибкости и степени удовлетворенности семьей. Результаты исследования показывают, что шкалы опросника FACES–3 коррелируют со шкалами опросника семейной идентичности. Но при этом оба этих опросника описывают различные реальности. Если опросник Д.Х. Олсона направлен на описание семьи как объекта, опросник семейной идентичности описывает семью как субъективное переживание.

Приведенные данные показывают, что семейная идентичность подростков, оценивающих свою семью как сплоченную, характеризуется высокой степенью переживания принятия со стороны семьи, приданием высокой ценности семье, а также стремлением к активному участию в делах семьи.

Степень удовлетворенности своей семьей коррелирует с переживанием принятия со стороны семьи и готовностью участвовать в семейных мероприятиях. Таким образом, чем выше удовлетворенность семьей, тем больше у подростков готовность участвовать в семейных делах, что показывает сформированность поведенческого аспекта семейной идентичности, выражающегося в ритуалах, свидетельствующих о принадлежности индивида к группе. Также чем выше удовлетворенность семьей, тем в большей степени подросток переживает принятие себя со стороны семьи, уверенность к эмоционально положительной оценке своей личности родными.

Таким образом, сравнение результатов опросника Семейной идентичности и опросника FACES–3 позволяет принять гипотезу о различиях семейной идентичности у подростков из семей с разными структурно-функциональными характеристиками, прежде всего, с разной степенью семейной сплоченности.

### *Благодарности*

Работа была выполнена на базе МОУ Дергаевская СОШ № 23.

## **ЛИТЕРАТУРА**

1. *Буровихина И.А.* Социальная ситуация развития как условие формирования образа мира современного подростка: дисс. ... канд. психол. наук. М.: МГУ, 2013. 313 с.
2. *Варга А.Я.* Системная семейная психотерапия. Краткий лекционный курс. СПб: Речь, 2001. 144 с.

3. *Варга А.Я., Хамитова И.Ю.* Теория семейных систем Мюррея Боуэна // Московский психотерапевтический журнал. 2005. № 1. С. 137—146.
4. *Городнова М.Ю.* Базисные копинг-стратегии и типы функционирования семей подростков с героиновой наркоманией: Автореф. дисс. ... канд. мед. наук. СПб., 2004. 20 с.
5. *Карабанова О.А.* Психология семейных отношений и основы семейного консультирования. М.: Гардарики, 2005. 320 с.
6. *Карпова В.М., Филиппова Е.В.* Представления о родительской и будущей семье в подростковом и юношеском возрасте // Психологическая наука и образование. 2013. № 4. С. 84—97.
7. *Минеева О.А.* Возрастные и гендерные особенности содержания имплицитных теорий семьи. Автореф. дисс... канд психол. наук. М.: МГУ, 2011. 35 с.
8. *Михайлова Н.Ф.* Систематическое исследование индивидуального и семейного стресса и копинга у членов семей здоровых лиц (в связи с задачами психодиагностики, психогигиены, психопрофилактики): дисс. ... канд. психол. наук. СПб., 1998. 174 с.
9. *Обухова Л.Ф., Дворникова И.Н.* Ритуалы как психологическое средство формирования сплоченности семьи // Психологическая наука и образование. 2008. № 4. С. 24—34.
10. *Орестова В.Р.* Формирование личностной идентичности в старшем подростковом и юношеском возрасте. М., 2001. 178 с.
11. *Строкова С.С.* Направления изучения семейной идентичности в психологии // Консультативная психология и психотерапия. 2014. Том 22. № 3. С. 8—22.
12. *Фоминых Е.С.* Семья как фактор виктимизации детей с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. 2014. Том 3. № 3. URL: <http://psyjournals.ru/psyclin/2014/n3/Fominih.shtml> (дата обращения: 12.05.2016)
13. *Хачатурян С.Д., Худоконенко С.А.* Эмоциональное отношение детей к родителям в семейных системах несовершеннолетних осужденных без лишения свободы [Электронный ресурс] // Психология и право. 2011. № 3. URL: <http://psyjournals.ru/psyandlaw/2011/n3/46558.shtml> (дата обращения: 12.05.2016)
14. *Хорошева Е.В.* Сравнительное исследование семей, имеющих ребенка с нормативным и нарушенным развитием // Психологическая наука и образование. 2010. № 5. С. 52—59.
15. *Черников А.В.* Системная семейная терапия: Интегративная модель диагностики. М.: Независимая фирма «Класс», 2001. 208 с.
16. *Эйдемиллер Э.Г., Добряков И.В., Никольская И.М.* Семейный диагноз и семейная психотерапия. Учебное пособие для врачей и психологов. Изд. 2-е, испр. доп. СПб.: Речь, 2006. 352 с.
17. *Эриксон Э.* Детство и общество. 2 изд, 1963. 200 с.
18. *Якимова Т.В.* Специфика семейной ситуации развития интеллектуально одаренных подростков: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 2008. 29 с.
19. *Kouneski E.F.* Family assessment and the Circumplex model: new research developments and applications / Department of Family Social Science. Minnesota: University of Minnesota, Twin Cities, 2000. 141 p.

20. Olson D.H. Circumplex model of Marital & Family systems // The Journal of family Therapy, special edition «Empirical approaches to family assessment» 1999. 22 p.
21. Pirutinsky S., Kor A. Relevance of the Circumplex model of family functioning among orthodox jews in Israel // The new school psychology Bulletin. 2013. Vol. 10, № 2. Pp. 25—37.
22. Schrodt P. Family communication schemata and the Circumplex model of family functioning // Western journal of communication. 2005. Vol. 69, № 4. Pp. 359—376.

## STRUCTURAL AND FUNCTIONAL CHARACTERISTICS OF TEENAGER'S FAMILY AND HIS FAMILY IDENTITY SPECIFICS

S.S. STROKOVA\*,

Dergayevskaya school № 23, Ramenskoe, Russia, shiny-s@yandex.ru

The research is directed on the investigation of teenager's family identity. In the previous articles we have described the phenomena of family identity and its research methods. The aim of this article is an account of the empirical results of the research of family identity of teenagers with different structural and functional family characteristics. According to one of the research hypothesis, there is a correlation between the structural and functional family characteristics and teenager's family identity, i.e. his experience of belonging to the family system. Moreover comparing to such factors of family identity as a family type (two-parent, one-parent, binuclear, foster), teenager's sex and age, the factor of teenager's growing up in the family with definite structural and functional characteristics is the most important one. There are the results of the research of 290 different-age teenagers with a help of Scale FACES-3 and the author's inquirer of Family Identity and its analysis in this article.

**Keywords:** family, family psychology, family identity, Circumplex model of D.H. Olson, family cohesion, family flexibility, structural and functional family characteristics, family satisfaction, inquirer of Family Identity.

### *Acknowledgements*

The research was supported by Dergayevskaya school № 23.

### **For citation:**

Strokova S.S. Structural and functional characteristics of teenager's family and his family identity specifics. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya* [Counseling Psychology and Psychotherapy], 2016. Vol. 24, no. 2, pp. 29—46. doi: 10.17759/cpp.20162402003. (In Russ., abstr. in Engl.)

\* *Strokova Svetlana Sergeevna*, pedagogic psychologist of Dergayevskaya school № 23, Ramenskoe, Russia, e-mail: shiny-s@yandex.ru

## REFERENCES

1. Burovikhina I.A. Socialnaya situaciya razvitiya kak uslovie formirovaniya obraza mira sovremennogo podrostka. [Social development situation as a condition of contemporary teenager world image forming] Diss. ...kand. psikhol. nauk. M.: MGU, 2013. 313 p.
2. Varga A.Ya. Sistemnaya semeinaya psikhoterapiya. Kratkii leksionnyi kurs. [Systemic family therapy. A short course of lectures] SPb: Rech', 2001. 144 p.
3. Varga A.Ya., Khamitova I.Yu. Teoriya semeinykh sistem Myurreya Bouena. [Murrey Bowen's family systems theory ] *Moskovskii psikhoterapevticheskii zhurnal [Moscow psychotherapeutic magazine]*. 2005. № 1. Pp. 137—146.
4. Gorodnova M.Yu. Bazyisnye koping-strategii i tipy funktsionirovaniya semei podrostkov s geroinovoi narkomaniei [Basic coping-strategies and types of functioning of the families with heroine addicted teenagers]: Avtoref. diss. ... kand. med. nauk. SPb., 2004. 20 p.
5. Karabanova O.A. Psihologiya semeinykh otnoshenij i osnovy semejnogo konsul'tirovaniya [Family relationship psychology and basic family consulting]. M.: Gardariki, 2005. 320 p.
6. Karpova V.M., Filippova E.V. Predstavleniya o roditelskoy i budushchey seme v podrostkovom i yunosheskom vozraste [Teenagers' and young men's ideas of their parent and future family]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological science and education]*. 2013. № 4. Pp. 84—97.
7. Mineeva O.A. Vozrastnye i gendernye osobennosti soderzhaniya implitsitnykh teorii sem'i [Age and gender specifics of implicit family theories content]. Avtoref. diss... kand psikhol. nauk. M.: MGU, 2011. 35 p.
8. Mikhailova N.F. Sistematicheskoe issledovanie individual'nogo i semeinogo stressa i kopinga u chlenov semei zdorovykh lits (v svyazi s zadachami psikhodiagnostiki, psikhogigieny, psikhoprofilaktiki) [Systematic research of individual and family stress and coping of healthy family members (considering to the aims of psychodiagnostics, psychohygiene and psychoprophylaxis)]: diss. ... kand. psikhol. nauk. SPb., 1998. 174 p.
9. Obukhova L.F., Dvornikova I.N. Ritualy kak psikhologicheskoe sredstvo formirovaniya splochnosti semi [Rituals as psychological agent of family cohesion forming. Psychological science and education]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological science and education]*. 2008. № 4. Pp. 24—34.
10. Orestova V.R. Formirovanie lichnostnoi identichnosti v starshem podrostkovom i yunosheskom vozraste [Personal identity forming of elder teenagers and youth]. M., tekst dissertatsi, 2001. 178 p.
11. Strokova S.S. Napravleniya izucheniya semeynoy identichnosti v psikhologii [Approaches to family identity research in psychology]. *Konsultativnaya psikhologiya i psikhoterapiya [Consulting psychology and psychotherapy]*. 2014. Tom 22. № 3. Pp. 8—22.
12. Fominykh E.S. Semya kak faktor viktimizatsii detey s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorovya [Elektronnyy resurs] [Family as a factor of physically challenged victimisation ]. *Klinicheskaya i specialnaya psikhologiya [Clinical and special psychology]*. 2014. Tom 3. № 3. URL: <http://psyjournals.ru/psyclin/2014/n3/Fominih.shtml> (data obrashcheniya: 12.05.2016)

13. Khachatryan S.D., Khudokononko S.A. Emocionalnoe otnoshenie detey k roditel'nyam v semeynykh sistemakh nesovershennoletnih osuzhdennykh bez lisheniya svobody [Elektronnyy resurs] [Convict minors without imprisonment emotional position to their parents]. *Psikhologiya i pravo* [Psychology and law]. 2011. № 3. URL: <http://psyjournals.ru/psyandlaw/2011/n3/46558.shtml> (data obrashcheniya: 12.05.2016)
14. Khorosheva E.V. Sravnitel'noe issledovanie semey, imeyushchikh rebenka s normativnym i narushennym razvitiem [Confirming research of the families of children with or without development disorders]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological science and education]. 2010. №5. Pp. 52—59.
15. Chernikov A.V. Sistemnaya semeinaya terapiya: Integrativnaya model' diagnostiki [Systemic family therapy: Integrative diagnostics model]. M.: Nezavisimaya firma "Klass", 2001. 208 p.
16. Eidemiller E.G., Dobryakov I.V., Nikol'skaya I.M. Semeinyi diagnoz i semeinaya psikhoterapiya. Uchebnoe posobie dlya vrachei i psikhologov. [Family diagnosis and family psychotherapy. Textbook for doctors and psychologists] Izd. 2-e, ispr. dop. SPb.: Rech', 2006. 352 p.
17. Erikson E. Detstvo i obshchestvo [Childhood and adolescence]. 2 izd, 1963. 200 p.
18. Yakimova T.V. Spetsifika semeinoi situatsii razvitiya intellektual'no odarennykh podrostkov [Intellectually gifted teenagers' family development situation specifics]: Avtoref. diss. ... kand. psikhol. nauk. M., 2008. 29 p.
19. Kouneski E.F. Family assessment and the Circumplex model: new research developments and applications / Department of Family Social Science. Minnesota: University of Minnesota, Twin Cities, 2000. 141 p.
20. Olson D.H. Circumplex model of Marital & Family systems. The Journal of family Therapy, special edition "Empirical approaches to family assessment". 1999. 22 p.
21. Pirutinsky S., Kor A. Relevance of the Circumplex model of family functioning among orthodox jews in Israel. The new school psychology Bulletin. 2013, Vol. 10, № 2. Pp. 25—37.
22. Schrod P. Family communication schemata and the Circumplex model of family functioning. Western journal of communication. 2005, Vol. 69, №4. Pp. 359—376.

## УЧЕБНЫЙ СТРЕСС У СТУДЕНТОВ ПРИ РАЗНЫХ ФОРМАХ ОБУЧЕНИЯ

Е.Я. МАТЮШКИНА\*,  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, MatyushkinaEYa@mgppu.ru

В данной статье представлены результаты пилотажного исследования, целью которого является сравнение уровня учебного стресса, стрессоустойчивости и эмоционального выгорания студентов, получающих первое высшее и второе высшее образование. Обследовано 55 человек: 28 студентов третьего курса первого высшего образования (средний возраст 21,5 лет), 27 студентов третьего и четвертого курса второго высшего образования (средний возраст 34 года). Выявлено, что студенты второго высшего образования имеют статистически значимые различия по уровню психического состояния, стрессоустойчивости и эмоционального выгорания по сравнению со студентами первого высшего образования. Студенты, получающие второе высшее образование, меньше эмоционально выгорают, так как их профессиональный выбор является более осознанным по сравнению со студентами первого высшего образования, находящимися под влиянием кризиса профессиональной идентичности на третьем курсе.

**Ключевые слова:** учебный стресс, стрессоустойчивость, эмоциональное выгорание, совладание со стрессом, студенты, второе высшее образование.

Социально-экономические преобразования в России диктуют необходимость получения второго высшего образования все возрастающим

**Для цитаты:**

*Матюшкина Е.Я.* Учебный стресс у студентов при разных формах обучения // Консультативная психология и психотерапия. 2016. Т. 24. № 2. С. 47—63. doi: 10.17759/cpp.20162402004

\* *Матюшкина Елена Яковлевна*, кандидат психологических наук, доцент кафедры клинической психологии и психотерапии, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, MatyushkinaEYa@mgppu.ru



числом людей. Одни из работников вынуждены получать второе высшее образование в связи с требованиями руководителей предприятий и организаций, другие — в связи с актуальной невостребованностью полученной ранее профессии, третьи — с целью повышения своей конкурентноспособности на современном рынке труда. Кроме того, значительная часть людей получает второе высшее образование с осознанным желанием изменить свой жизненный и профессиональный путь, опорой на внутренние мотивы, связанные с жизненными ценностями и личностными смыслами, что придает учебе положительную эмоциональную окраску и, с высокой вероятностью, может способствовать более успешному преодолению учебного стресса по сравнению со студентами, получающими первое высшее образование.

Учебная деятельность в вузе — один из наиболее интеллектуально и эмоционально напряженных видов деятельности [5]. Для людей, получающих второе высшее образование, период обучения является сложным длительным процессом, требующим не только огромных физических усилий, эмоциональной устойчивости, психологической уравновешенности, но и ощутимых материальных затрат.

Однако проявление учебного стресса у студентов, получающих второе высшее образование, остается малоизученным в современной науке. Результаты различных исследований академического стресса студентов, представленные в этой статье, относятся к студентам, получающим первое высшее образование. В отдельных исследованиях осуществлено сравнение стратегий совладания со стрессом у юношей и взрослых людей, не являющихся студентами [7].

Учебная деятельность студентов связана с эмоциональными переживаниями, достижением поставленной цели и преодолением трудных ситуаций, особенно в период экзаменов. Учебные стресс-факторы вызывают эмоциональные реакции, вредно действующие на организм и мешающие эффективной учебной деятельности. Такими учебными стресс-факторами у студентов, получающих первое высшее образование, являются: плохие отметки, конфликтные ситуации с преподавателями, недостаточная подготовка к учебным занятиям, к экзамену, контрольной работе, дефицит времени, совмещение работы и учебы, необходимость подготовки большого объема учебного материала, и т.п.

Г. Селье [13] определяет стресс как неспецифический ответ организма на любое предъявленное ему требование. При этом Селье выделяет три стадии развития стресса: стадию тревоги, стадию резистенции и стадию истощения.

Эмоциональный стресс — феномен осознания, возникающий при сравнении между требованием, предъявляемым к личности, и ее спо-

способностью справиться с этим требованием. Отсутствие баланса в этом механизме вызывает возникновение дистресса [3].

М. Перре [10] разделяет стрессовые события на макрострессоры (критические, изменяющие жизнь события) и микрострессоры (повседневные перегрузки). Под повседневными перегрузками следует понимать вызывающие нарушения, фрустрирующие события в повседневной жизни, которые плохо сказываются на самочувствии и ощущаются как угрожающие, оскорбительные, связанные с потерями или фрустрирующие [1].

Имеются данные, что долговременный повседневный стресс оказывает на психическое и физическое здоровье более негативное воздействие, чем краткий стресс большей интенсивности [19].

Развитие стресса у студентов является реакцией на скопившиеся проблемы и бесконечный процесс борьбы с повседневными трудностями. Он представляет собой однотипную нейрогормональную реакцию организма, возникающую под влиянием определенных раздражителей [5].

Повышенная мобилизация внутренних ресурсов, их перенапряжение могут приводить к сбоям в процессах психологической адаптации и, как следствие, нарушениям психического и соматического здоровья. Результаты массовых исследований указывают на довольно высокую частоту заболевания «стрессовой этиологии» у студентов [5].

Однако далеко не для всех студентов учебный стресс является разрушительным. Напротив, успешная учебная деятельность, интерес к ее содержанию и процессу, удачные выступления на семинарах и эффективное общение с преподавателем во время сдачи коллоквиумов и зачетов «окрыляют» и способствуют повышению самоуважения и благополучия эмоционального состояния студентов [4].

Каждый человек имеет свой порог чувствительности к стрессу — тот уровень напряженности, при котором эффективность деятельности повышается (наступает эустресс), а также критический порог истощения, когда эффективность деятельности снижается (наступает дистресс). Их определение чрезвычайно важно для того, чтобы жить и работать эффективно, без вредных последствий для своего здоровья и деятельности окружающих [19].

Индивидуальная чувствительность к стрессу, или стрессоустойчивость — это совокупность личностных качеств, позволяющих человеку переносить значительные интеллектуальные, волевые и эмоциональные нагрузки (перегрузки), обусловленные особенностями профессиональной или учебной деятельности. Это способность организма сохранять нормальную работоспособность во время действия стрессора [9].

Высокая стрессоустойчивость связана с рациональными убеждениями и отсутствием склонности все усложнять. Люди с низкой стрессоустойчивостью напротив склонны к преувеличению стрессогенности событий.

Эллис [20] называл такую склонность установкой к «катастрофизации». Эта установка характеризуется резким преувеличением негативного характера явления или ситуации и отражает иррациональное убеждение в том, что в мире есть катастрофические события, которые лежат вне любой системы оценки. Установка проявляет себя в высказываниях, носящих крайне негативный характер. Для трансформации данной иррациональной установки следует осознанно заменять в своих убеждениях крайне негативную оценку ситуации, не базирующуюся на реальных фактах и выработывать в себе объективный взгляд на ситуацию.

Рациональные установки способствуют выработке стратегий совладающего поведения (копинга). Однако совладающее поведение включает в себя все преднамеренные попытки личности справиться со стрессом, изменить ситуацию к лучшему, а не только успешные усилия. Две основные функции копинга заключаются в следующем: 1) решение проблемы, создающей стресс, или попытки изменить стрессор, например, поиск информации (проблемно-фокусированный копинг); 2) регулирование эмоций, прежде всего, негативных, вызываемых стрессором, например, дистанцирование или самоконтроль (эмоционально-фокусированный копинг) [1].

Данные Т.Л. Крюковой [7] говорят о том, что тенденции копинг-поведения взрослых и юношей, в целом, совпадают. Однако взрослые отличаются более разнообразным и богатым набором стратегий совладания. Молодые люди, изменяясь с течением времени и приобретением зрелости, лучше осознают изменения вокруг себя и в себе. Развивающаяся способность молодых людей к саморефлексии предвещает и их растущее самопонимание и перемены в совладающем поведении.

Имеется большое количество исследований, посвященных учебному стрессу студентов первого курса. Обучение на первом курсе в ВУЗах является новой стадией жизненного цикла [1]. Студенты-первокурсники вынуждены общаться с новыми людьми, устанавливать новые социальные контакты. Новый статус студента предъявляет к молодому человеку новые требования, ставит перед ним новые задачи. К тому же студентам приходится справляться с интенсивными нагрузками, связанными с обучением. Все это может вызвать эмоциональную дезадаптацию, спровоцировать эмоциональные расстройства и даже стать причиной суицида. Известно, что многие психические заболевания манифестируют именно в этот период, так как такие перемены в жизни являются стрессогенными и требуют больших психических затрат [18]. Исследования показывают, что высокий уровень академического и интерперсонального стресса у студентов-первокурсников коррелирует с эмоциональной дезадаптацией и высокой степенью суицидального риска [17].

Различные авторы считают, что риск возникновения эмоциональных расстройств в студенческом возрасте приходится на младшие курсы (1 и 2), достигая к 3 курсу своего максимума [14].

В исследовании, проведенном А.Б. Холмогоровой и В.В. Красновой [6] выявлены причины происходящих нарушений у студентов 3 курса, связанные с кризисом идентичности в этом возрасте. На 3 курсе, который является рубежом между младшими курсами и старшими, наиболее остро встают вопросы профессионального самоопределения, выбора специализации, темы научной работы. Для многих студентов этот период связан с созданием семьи или длительных отношений. Это время серьезных кризисов, больших нагрузок, переживаний и проблем. Такие факторы, как частое недосыпание, истощение, академические задолженности, трудности самоорганизации и несформированность конструктивных копинговых стратегий, дефицит социальной поддержки, сложные семейные обстоятельства, социальные стрессы, невозможность обеспечить свою жизнь и др., часто становятся причинами эмоциональной дезадаптации и психических расстройств у студентов [6]. Исследование, проведенное в различных московских вузах, показало, что более 30 % студентов 3 курса отмечают в самоотчете симптомы депрессии, а наличие суицидальных мыслей и желаний отмечают более 16 %. Более половины студентов испытывают симптомы тревоги средней и высокой степени тяжести [17].

В исследовании, посвященном изучению взаимосвязи студенческого стресса и эмоциональной дезадаптации студентов 3 курса с социальной тревожностью, было выявлено, что почти половина студентов имеет повышенный уровень социальной тревожности [18]. Социальная тревожность рассматривается как вид личностной тревожности [21]. Высокий уровень социальной тревожности проявляется в избегании ситуаций, требующих проявления социальной активности, общительности. Студенты с высоким уровнем социальной тревожности робки и неактивны во время выступлений на семинарах и практических занятиях, испытывают сильное напряжение и дискомфорт в ситуациях взаимодействия с мало знакомыми людьми или старшими по положению. В ситуации общения испытывают сильную тревогу из-за возможности показаться глупыми, неинтересными. Критические замечания в свой адрес воспринимают как неприятие и отвержение; испытывают сильный стресс в ситуации оценки. Во время сдачи экзамена могут испытывать столь сильное волнение и беспокойство, что дезорганизуются; имеют высокую степень эмоциональной дезадаптации в виде симптомов депрессии и тревоги [6].

Группы студентов с высоким и средним уровнем социальной тревожности имеют более высокие значения по показателю общего повседневного студенческого стресса, чем группа с низким уровнем социальной

тревожности. Показатели высокого уровня стресса встречаются в этих группах в два раза чаще, чем в группе с низким уровнем социальной тревожности. Студенты с высоким уровнем социальной тревожности чаще прибегают к неконструктивным способам совладания со стрессом в форме избегания. Склонны откладывать выполнение заданий, оттягивать решение проблем, которые возникают в процессе учебной деятельности [6].

В результате проведенного исследования социальной тревожности студентов 1—3 курсов на основе интегративной многофакторной психосоциальной модели расстройств аффективного спектра [15;16] было выявлено, что испытуемые с высокой степенью социальной тревожности характеризуются и более выраженными показателями депрессии. Кроме того, они отличаются чрезмерным стремлением к перфекционизму и враждебному поведению, склонны демонстрировать избегающий и зависимый типы личностных установок, имеют низкий уровень социальной поддержки, что может осложняться еще и эмоционально неблагоприятными отношениями в семье [11].

**Задачами пилотажного исследования**, которое проводилось в 2015 году на психологическом факультете одного из московских ВУЗов, было сравнение уровня проявления учебного стресса и стрессочувствительности студентов разных возрастных групп (студентов, получающих первое высшее и второе высшее образование), выявление взаимосвязи между изучаемыми параметрами и исследование причин учебного стресса у студентов различных форм обучения.

Всего было обследовано 55 человек. Выборка включала в себя две группы. Первая группа (ПВ) — студенты третьего курса очной формы обучения — 28 человек. Из них 20 девушек, 8 юношей. Средний возраст 21,5 лет.

Вторая группа (ВВ) — студенты третьего и четвертого курса очно-заочной формы обучения — 27 человек. Из них 25 женщин, 2 мужчин. Возраст: 24—57 лет. Два человека моложе 27 лет, 2 человека старше 50 лет. Средний возраст представителей группы второго высшего образования — 34 года. Группа состоит из 9 инженеров (из них 3 бакалавра), 5 педагогов-лингвистов и филологов, 4 экономистов, 3 информатиков-математиков, 3 юристов, 2 менеджеров, 1 врача. По специальности работают 4 человека, 6 человек занимаются индивидуальным предпринимательством, остальные — фрилансеры или временно не работают.

В качестве методик исследования были использованы:

- САН (самочувствие, активность, настроение) [7]
- опросник личностной тревожности Ч. Спилберга—Ю.Л. Ханина [7]
- опросник эмоционального выгорания В.В.Бойко [2]
- методика «Мои главные стрессоры» Ю.В. Щербатых [11]
- тест на стрессочувствительность Ю.В. Щербатых [11]

По методике САН (самочувствие, активность, настроение) было проведено 3 среза, средние результаты представлены в таблице 1.

Т а б л и ц а 1  
Средние результаты САН в двух группах

| группы | самочувствие | активность | настроение | ПА    | интерес | ЭТ   | напряжение | комфортность |
|--------|--------------|------------|------------|-------|---------|------|------------|--------------|
| 1 ПВ   | 4,2**        | 4          | 4,7        | 8,1** | 10,4**  | 12   | 11,4       | 11,4         |
| 2 ВВ   | 3,6          | 4,6        | 3,9        | 12,4  | 14,3    | 13,2 | 12         | 13           |

Примечание:\*\* — данные имеют статистически достоверные различия по критерию Манна-Уитни (на 0,01 уровне значимости)

Как можно увидеть из таблицы 1 студенты очного отделения имеют благополучный уровень самочувствия, активности и настроения в отличие от студентов очно-заочной формы обучения, уровень самочувствия и настроения которых является неблагополучным. Однако, несмотря на усталость и сниженное настроение, студенты очно-заочного отделения отмечают у себя более высокий уровень активности и интереса. Различия по остальным шкалам не являются статистически достоверными.

Полученные результаты диагностики психического состояния студентов можно интерпретировать как более осознанную и зрелую мотивацию обучения у студентов второго высшего образования по сравнению со студентами дневного отделения, что может являться положительным прогнозом совладания с учебным стрессом в группе студентов, получающих второе высшее образование.

Результаты методики исследования личностной тревожности Ч. Спилбергера оказались в обеих группах в пределах нормы, значимых различий между показателями в двух группах выявлено не было.

Исходя из предположения о взаимосвязи учебного стресса с эмоциональным выгоранием как следствием воздействия длительных стрессоров было проведено обследование СЭВ по методике В.В. Бойко [2]. Фазы эмоционального выгорания (фаза напряжения, фаза резистенции, фаза истощения) по методике В.В. Бойко соответствуют стадиям развития стресса по Г. Селье.

Результаты исследования студентов по методике Бойко приведены в таблице 2.

Таблица 2

**Симптомы эмоционального выгорания в двух группах**

| группы | НАПР | пшо | нс  | зк   | тд   | РЕЗ  | ниер   | энд    | рсээ | рпо  | ИСТ  | эд    | эо    | ло  | пви |
|--------|------|-----|-----|------|------|------|--------|--------|------|------|------|-------|-------|-----|-----|
| 1 ПВ   | 32,3 | 9,2 | 4,8 | 7,5* | 10,8 | 57,9 | 19,8** | 14,5** | 13,5 | 10,1 | 42,7 | 14,6* | 13,8* | 8,6 | 8,6 |
| 2 ВВ   | 27,3 | 8,9 | 6,2 | 4,2  | 8,1  | 46,7 | 15,6   | 8      | 10,5 | 13   | 24,5 | 7,7   | 7,3   | 4,2 | 5,7 |

*Примечание:* данные имеют статистически достоверные различия по критерию Манна-Уитни \*\* на 0,01 уровне значимости, \* на 0,05 уровне значимости

Как можно увидеть из таблицы 3 у студентов очного отделения симптомы и фазы эмоционального выгорания имеют гораздо более выраженный характер, чем у студентов очно-заочного отделения. У студентов дневного отделения формируются стадии резистенции и истощения в целом и их отдельные симптомы, такие как «тревога и депрессия», «эмоционально-нравственная дезориентация», «неадекватное избирательное эмоциональное реагирование», «расширение сферы экономии эмоций», «эмоциональный дефицит», «эмоциональная отстраненность». У студентов очно-заочной формы обучения формируется фаза резистенции, характеризующаяся такими симптомами как «неадекватное избирательное эмоциональное реагирование», «расширение сферы экономии эмоций», «редукция профессиональных обязанностей». Симптомов, соответствующих фазам напряжения и истощения у студентов, получающих второе высшее образование, не выявлено.

Полученные на наш взгляд парадоксальные данные о большей степени эмоционального выгорания (при нормативном уровне тревожности и актуального психического состояния) студентов очной формы обучения, для которых учеба является основной и у большинства единственной «профессиональной» деятельностью, заставляют задуматься о причинах выявленного феномена. Причинами выгорания студентов-очников с высокой вероятностью могут быть не только информационные и эмоциональные перегрузки, связанные с учебой (они не меньше у студентов, получающих второе высшее образование), но и потеря интереса к содержанию деятельности, разочарование в будущей профессии, заметно снижающие учебную мотивацию. Полученные результаты могут свидетельствовать о кризисе идентичности, проявляющемся у студентов 3 курса и подробно описанном в исследовании А.Б. Холмогоровой и В.В. Красновой [6].

Чувство неудовлетворенности может быть также связано с изучением очень большого числа «усеченных курсов» и недостаточным количеством аудиторных часов, требующих значительных временных затрат на самостоятельную работу. «Дробление» крупных учебных дисциплин на множество мелких курсов, характерное для обучения по новым образовательным стандартам, является, на наш взгляд, дополнительным фактором увеличения учебного стресса студентов очного отделения.

Опрос студентов по методике «Мои главные стрессоры» Ю.В. Щербатых был проведен для выявления специфики причин стрессов у студентов разных уровней обучения. Данные представлены в таблице 3.

Т а б л и ц а 3  
Стрессоры в двух группах студентов (результаты указаны в %)

| группы | учеба | Конфликты в семье | Здоровье близких | Отношения с любимыми | Ситуация в стране | Страх будущего |
|--------|-------|-------------------|------------------|----------------------|-------------------|----------------|
| 1 ПВ   | 57%   | 50%               | 21,4%            | 28,6%                | -                 | -              |
| 2 ВВ   | 41,4% | 37,9%             | 27,6%            | -                    | 27,6%             | 24%            |

На основании полученных данных можно сделать вывод, что основные стрессоры одинаковы в обеих группах. Это учеба, конфликты в семье и здоровье близких. Однако, количественное выражение влияния данных стрессоров выше у студентов очного отделения по параметрам «учеба» и «конфликты в семье» и ниже по параметру «здоровье близких» по сравнению со студентами «второго высшего образования». Специфическими стрессорами у студентов очно-заочного отделения являются социальные факторы, такие как политическая и экономическая ситуация в стране и связанный с этим страх будущего, а у студентов дневного отделения — интимно-личные отношения.

Следует отметить, что учеба (самый стрессогенный фактор в обеих группах) является причиной стрессов лишь для половины исследуемой выборки.

Результаты исследования стрессочувствительности представлены в таблице 4.

Стрессоустойчивость определялась по пяти шкалам. Первая шкала определяет повышенную реакцию на обстоятельства, которые невозможно изменить. Вторая шкала — склонность все излишне усложнять, что может приводить к стрессу. Третья шкала — предрасположенность к психосоматическим заболеваниям. Четвертая — определяет деструктивные, а пятая — конструктивные способы преодоления стресса. Общее количество баллов менее 35 свидетельствует о высокой стрессоустойчивости, от 35 до 85 — о средней, более 85 — о низкой стрессоустойчивости, т.е. о высокой стрессочувствительности.



Т а б л и ц а 4

Средние результаты стрессочувствительности в двух группах

| группы | Повышенная реакция | Усложнение | психосоматика | Деструктивные способы | Конструктивные способы | Стрессочувствительность |
|--------|--------------------|------------|---------------|-----------------------|------------------------|-------------------------|
| 1 ПВ   | 27,6*              | 24         | 23            | 22,2**                | 30,7                   | 96,8**                  |
| 2 ВВ   | 23                 | 23,2       | 19,1          | 16,8                  | 34,7                   | 83                      |

*Примечание:* данные имеют статистически достоверные различия по критерию Манна-Уитни: \*\*на 0,01 уровне значимости, \* на 0,05 уровне значимости

По результатам исследования стрессочувствительности в двух группах все показатели студентов, получающих второе высшее образование, оказались нормативными и относительно более низкими по сравнению с результатами стрессочувствительности студентов очного отделения. Студенты дневного отделения имеют достоверные различия по сравнению со студентами очно-заочной формы обучения по показателям «повышенная реакция на обстоятельства, которые невозможно изменить» и «деструктивные способы преодоления стресса» а также по суммарному показателю стрессочувствительности, который у студентов-очников оказался значительно выше нормативного значения.

Результаты проведения корреляционного анализа по методу Спирмена ( $R_s$ ), представлены на рис. 1, 2.

У студентов дневного отделения обнаружено большое количество отрицательных взаимосвязей показателей стрессочувствительности с параметрами психоэмоционального состояния: настроением ( $R_s = -0,48$ ), интересом ( $R_s = -0,6$ ), эмоциональным тонусом ( $R_s = -0,7$ ) и комфортностью ( $R_s = -0,7$ ) и положительных связей с симптомами эмоционального выгорания (рис.1). Максимальное количество связей (10) выявлено между показателем «стремление все усложнять» и всеми показателями СЭВ: с фазой напряжения ( $R_s = 0,67$ ), резистенции ( $R_s = 0,59$ ) и истощения ( $R_s = 0,46$ ) в целом, с их отдельными симптомами и показателями актуального психического состояния. Можно предположить, что склонность к усложнению и катастрофизации жизненных ситуаций является системообразующим фактором в функциональной системе реагирования на стресс у студентов очного отделения.

Показатель «деструктивные способы совладания со стрессом» оказался тесно связан с двумя показателями фазы резистенции: с неадекватным избирательным эмоциональным реагированием на события

( $R_s = 0,9$ ) и редуцией профессиональных (учебных) обязанностей ( $R_s = 0,5$ ). Интересно, что деструктивный копинг положительно связан с самочувствием ( $R_s = 0,6$ ) и психической активностью ( $R_s = 0,43$ ), что подтверждает имеющиеся в исследованиях данные о тенденциях к избеганию и откладыванию на потом решений проблем, связанных с учебной деятельностью [6].

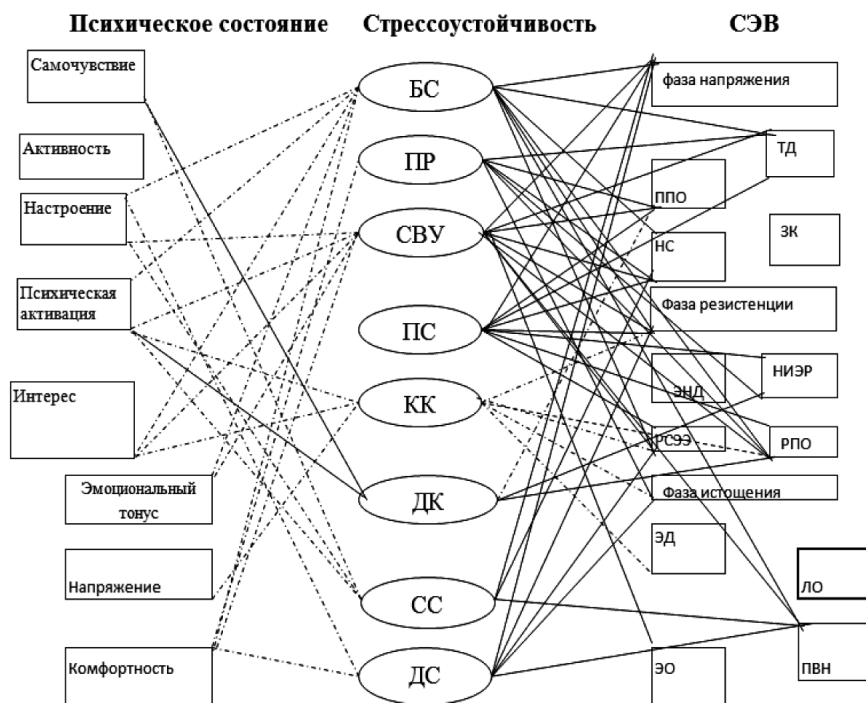


Рис. 1. Кросскорреляции стрессоустойчивости, психического состояния и СЭВ в группе студентов 3 курса очного отделения

Показатель «конструктивные способы совладания со стрессом» наоборот имел отрицательные связи с показателями СЭВ: с фазой резистенции ( $R_s = -0,6$ ) и истощения ( $R_s = -0,6$ ) и с эмоциональным напряжением по методике САН ( $R_s = -0,6$ ).

В структуре корреляционных связей между показателями стрессочувствительности и параметрами психоэмоционального состояния студентов очно-заочной формы обучения (рис. 2) выявлены отдельные умеренные отрицательные связи. Самочувствие и настроение, несколько сниженные в этой группе, оказались отрицательно связаны с повышенной реакцией на невозможность влияния на события ( $R_s = -0,53$ ;

-0,43) и деструктивными способами совладания со стрессом ( $R_s = -0,54$ ;  $-0,39$ ). Склонность все усложнять отрицательно коррелировала с эмоциональным тономусом ( $R_s = -0,6$ ), а психосоматические проявления — с интересом ( $R_s = -0,43$ ). При этом симптомы эмоционального выгорания положительно коррелировали с отдельными показателями стрессочувствительности.

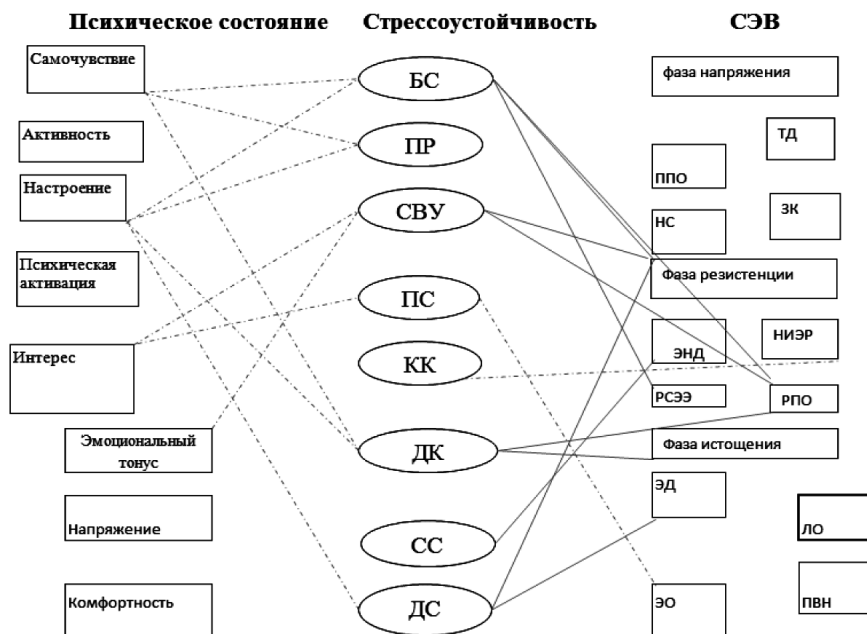


Рис. 1. Кросскорреляции стрессоустойчивости, психического состояния и СЭВ в группе студентов 3 курса очно-заочного отделения

Так, стремление «все усложнять» оказалось достаточно жестко связано с фазой резистентности ( $R_s = 0,78$ ) и редуцией профессиональных обязанностей ( $R_s = 0,56$ ). А выбор конструктивных способов совладания со стрессом отрицательно взаимосвязан с параметром «неадекватное избирательное эмоциональное реагирование» ( $R_s = -0,41$ ).

Таким образом, студенты 3 курса дневного отделения при умеренном уровне личностной тревожности и благополучном актуальном психическом состоянии воспринимают себя более эмоционально выгоревшими по сравнению со студентами, получающими второе высшее образование, демонстрируя симптомы стадий напряжения, резистентности и эмоционального истощения. Это может быть связано с иррациональной установкой усложнять и преувеличенно реагировать на события, кажу-

щиеся катастрофичными, а также с преимущественным выбором неадекватных способов совладания со стрессами.

Студенты 3 курса очно-заочной формы обучения при большей усталости и некотором фактическом снижении настроения проявляют более высокий уровень активности и интереса в отношении учебной деятельности и не чувствуют симптомов эмоционального выгорания, соответствующих фазам напряжения и истощения. Отдельные симптомы фазы резистентности у студентов, получающих второе высшее образование, сочетаются с выбором конструктивных способов совладания со стрессами, способствующих их преодолению.

Студенты, получающие второе высшее образование, являются менее эмоционально выгоревшими в связи с тем, что их профессиональный выбор является более осознанным и зрелым по сравнению со студентами дневного отделения. Кроме того у студентов третьего курса очной формы обучения наиболее остро проявляется кризис профессиональной идентичности, проявляющийся в разочаровании будущей профессией и сомнениях в правильности профессионального выбора.

Полученные результаты указывают на необходимость дальнейшего изучения проблемы учебного стресса студентов, получающих первое и второе высшее образование, подбора и апробации методик его более точной диагностики и создания психолого-педагогических условий, способствующих успешному совладанию со стрессом, проявляющимся во время обучения студентов в ВУЗе.

Выявленные в исследовании данные о проявлении высокой степени эмоционального выгорания у студентов третьего курса дневного отделения свидетельствуют о необходимости психологического сопровождения студентов не только в период адаптации к обучению в ВУЗе, но и на протяжении всего обучения.

## **ЛИТЕРАТУРА**

1. *Гараян Н.Г., Холмогорова А.Б., Евдокимова Я.Г., Москова М.В., Войцех В.Ф., Семикин Г.И.* Предэкзаменационный стресс и эмоциональная дезадаптация у студентов младших курсов // Социальная и клиническая психиатрия. 2007. № 2. С. 38—43.
2. *Бойко В.В.* Диагностика эмоционального выгорания личности / Фетишкин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М., Изд-во Института Психотерапии. 2002. С. 276—279.
3. *Ильин Е.П.* Эмоции и чувства. СПб.: Питер, 2001. 752 с.
4. *Истомина Н.Н.* Исследование психолого-педагогических характеристик образовательной деятельности // Язык и культура, 2009. № 4. С. 18—25.

5. *Карякина С.Н.* Характеристика учебного стресса студентов младших и старших курсов высшего учебного заведения // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2010. № 2. С. 210—215.
6. *Краснова В.В., Холмогорова А.Б.* Социальная тревожность и студенческая дезадаптация [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2011. № 1. URL:[http://psyjournals.ru/psyedu\\_ru/2011/n1/39944.shtml](http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2011/n1/39944.shtml) (дата обращения: 18.11.2015)
7. *Крюкова Т.Л.* Возрастные различия в стратегиях совладающего поведения // Методологические проблемы современной психологии: иллюзии и реальность. Мат. Сибирск. психологического форума. — Томск: Томский государственный университет. 2004. 862 с. ([http://psy.tsu.ru/problems\\_psy.php](http://psy.tsu.ru/problems_psy.php)).
8. *Маришук В.Л.* и др. Методики психодиагностики в спорте. М., 1984. 190 с.
9. *Мельник Ш.* Стрессоустойчивость. Как сохранять спокойствие и высокую эффективность в любых ситуациях, 2014, 310 с. URL: [http://www.universalinternetlibrary.ru/book/52821/chitat\\_knigu.shtml](http://www.universalinternetlibrary.ru/book/52821/chitat_knigu.shtml) (дата обращения: 18.11.2015)
10. *Перре М.* Клиническая психология / Под ред. М. Перре, У. Баумана. СПб.: Питер, 2002. 965 с.
11. *Павлова Т.С., Холмогорова А.Б.* Психологические факторы социальной тревожности в студенческом возрасте // Консультативная психология и психотерапия, 2011. № 1. С. 29—43.
12. *Северный А.А., Иовчук Н.М.* Депрессии у детей и подростков. Издательство «Школа-Пресс», 1999. 80 с.
13. *Селье Г.* Стресс без дистресса. М.: Прогресс, 1979. 180 с.
14. *Семикин Г.И.* Профилактика асоциальных явлений и формирование здорового образа жизни молодежи. Учебник для вузов / Г.И. Семикин, Г.А. Мысына, А.С. Миронов, З.Н. Калинина. Тула: ТГПУ им. Л.Н. Толстого, 2013. 244 с.
15. *Холмогорова А.Б.* Теоретические и эмпирические основания интегративной психотерапии расстройств аффективного спектра: автореф. дисс. ... докт. психол. наук. М., 2006. 53 с.
16. *Холмогорова А.Б., Гаранян Н.Г.* Многофакторная модель депрессивных, тревожных и соматоформных расстройств как основа их интегративной психотерапии // Социальная и клиническая психиатрия. 1998. № 1. С. 94—102.
17. *Холмогорова А.Б., Гаранян Н.Г., Горшкова Д.А., Мельник А.М.* Суицидальное поведение в студенческой популяции // Культурно-историческая психология. 2009. № 3. С. 101—110.
18. *Холмогорова А.Б., Гаранян Н.Г., Евдокимова Я.Г., Москова М.В.* Психологические факторы эмоциональной дезадаптации у студентов // Вопросы психологии. 2009. № 3. С. 16—26.
19. *Щербатых Ю.В.* Психология стресса и методы коррекции. СПб.: Питер, 2006. 256 с.
20. *Ellis A., Young J. & Lockwood G.* Cognitive therapy and rational-emotive therapy: A dialogue. Journal of Cognitive Psychotherapy: An International Quarterly. 1987. № 1. Pp. 205—255.
21. *Spielberger C.D.* Conceptual and methodological issues in anxiety research. In C.D. Spielberger (Ed.), Anxiety: Current trends in theory and research. New York: Academic Press, 1972. Pp. 481—492.

## ACADEMIC STRESS OF STUDENTS WITH DIFFERENT FORMS OF LEARNING

E.Y. MATYUSHKINA\*,  
Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia  
MatyushkinaEYa@mgppu.ru

The following article represents results of pilot research aiming to compare level of academic stress, stress resistance and emotional burnout of students receiving first and second university degree. Research includes 55 people: 28 third-year students of the basic higher education (in average 21,5 years old), 27 third-year and fourth-year students of the second university degree (in average 34 years old). It was revealed, that mental state, stress resistance and emotional burnout of students going into second higher education significantly differs in comparison with students receiving basic university degree. Students receiving second university education burnout less because their professional choice is more conscious in comparison with students going into basic university degree influenced by the crisis of professional identity during third year.

**Keywords:** academic stress, stress resistance, emotional burnout, coping with stress, students, second university degree.

### REFERENCES

1. Garanyan N.G., Kholmogorova A.B., Evdokimova Ya.G., Moskova M.V., Voitsek V.F., Semikin G.I. Predezkamenatsionnyi stress i emotsional'naya dezadaptatsiya u studentov mladshikh kursov [Stress caused by exams and emotional maladjustment in junior university students] *Sotsial'naya i klinicheskaya psikiatriya* [Social and clinical psychiatry], 2007. no. 2. Pp. 38—43.
2. Boiko V.V Diagnostika emotsional'nogo vygoraniya lichnosti [Diagnosis of burnout personality]. In Fetiskin N.P. (eds.) *Sotsial'no-psikhologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i malykh grupp* [Socio-psychological diagnosis of personality development and small groups]. M.: Izd-vo Instituta Psikhoterapii. 2002. Pp. 276—279.
3. Il'in E.P. Emotsii i chuvstva [Emotions and feelings]. Saint-Petesburg: Piter, 2001. 752 p.

#### For citation:

Matyushkina E.Y. Academic stress of students with different forms of learning. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya* [Counseling Psychology and Psychotherapy], 2016. Vol. 24, no. 2, pp. 47—63. doi: 10.17759/cpp. 20162402004. (In Russ., abstr. in Engl.)

\* *Matyushkina Elena Yakovlevna*, Ph.D. in Psychology, Assistant professor at the Clinical psychology and psychotherapy chair of the Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, e-mail: MatyushkinaEYa@mgppu.ru

4. Istomina N.N. Issledovanie psikhologo-pedagogicheskikh kharakteristik obrazovatel'noi deyatel'nosti [A study of psychological and pedagogical features educational activities]. *Yazyk i kul'tura* [Language and culture], 2009. no. 4. Pp. 18—25.
5. Karyakina S. N. Kharakteristika uchebnogo stressa studentov mladshikh i starshikh kursov vysshego uchebnogo zavedeniya [Characteristics of stress in the process of study of junior and senior courses students of higher education establishments]. *Uchenye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta* [Scientific Notes of Oryol State University]. Seriya: Gumanitarnye I sotsial'nye nauki. 2010. no. 2. Pp. 210—215.
6. Krasnova V.V., Kholmogorova A.B. Sotsial'naya trevozhnost' i studencheskaya dezadaptatsiya [Social Anxiety and Student Disadaptation] *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru*, [Psychological Science and Education psyedu.ru], 2011. no. 1. Available at: [http://psyjournals.ru/en/psyedu\\_ej/2011/n1/45848.shtml](http://psyjournals.ru/en/psyedu_ej/2011/n1/45848.shtml) (Accessed 18.11.2015).
7. Kryukova T.L. Vozrastnye razlichiya v strategiyakh sovladayushchego Povedeniya [Age-related differences in coping strategies behavior]. *Metodologicheskie problemy sovremennoi psikhologii:illyuzii i real'nost'* [Methodological problems of modern psychology: illusion and reality]. *Mat. Sibirsk. psikhologicheskogo foruma*. Tomsk: Tomskii gosudarstvennyi universitet, 2004. 862 p.
8. Marishchuk V. L. i dr. Metodiki psikhodiagnostiki v sporte [Methods of psychodiagnostics in sports]. Moscow, 1984. 190 p.
9. Mel'nik Sh. Stressoustoichivost'. Kak sokhranyat' spokoistvie i vysokuyu effektivnost' v lyubykh situatsiyakh [Success Under Stress. Powerful Tools for Staying Calm, Confident, and Productive When the Pressure's On.], 2014, 310 p. Available at: [http://www.universalinternetlibrary.ru/book/52821/chitat\\_knigu.shtml](http://www.universalinternetlibrary.ru/book/52821/chitat_knigu.shtml) Accessed 18.11.2015)
10. Perre M. *Klinicheskaya psikhologiya* [Clinical psychology] / Pod red. M. Perre, U. Bauman. — Saint-Petersburg: Piter, 2002. 965 p.
11. Pavlova T.S., Kholmogorova A.B. Psikhologicheskie faktory sotsial'noi trevozhnosti v studencheskom vozraste. Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya [Counseling Psychology and Psychotherapy]. 2011. № 1. Pp. 29—43
12. Severnyi A.A., Iovchuk N.M. *Depressii u detei i podrostkov* [Depression in children and adolescents]. Izdatel'stvo "Shkola-Press", 1999. 80 p.
13. Sel'e G. *Stress bez distressa* [Stress without distress]. M: Progress, 1979. 180 p.
14. Semikin G.I. Profilaktika asotsial'nykh yavlenii i formirovanie zdorovogo obraza zhizni molodezhi [Prevention of asocial phenomena and the formation of a healthy way of life of youth]. *Uchebnik dlya vuzov* [Textbook for high schools]. G.I. Semikin, G.A. Mysina, A.S. Mironov, Z.N. Kalinina. Tula: TGPU im. L.N. Tolstogo, 2013. 244 p.
15. Kholmogorova A.B. Teoreticheskie i empiricheskie osnovaniya integrativnoi psikhoterapii rasstroivstv affektivnogo spectra [Theoretical and empirical foundations of integrative psychotherapy affective spectrum disorders. Dokt.(Psychology) diss.] Moscow, 2006. 53 p.
16. Kholmogorova A.B., Garanyan N.G. Mnogofaktornaya model' depressivnykh, trevozhnykh i somatofornnykh rasstroivstv kak osnova ikh integrativnoi psikhoterapii [Multifactor model of depressive, anxiety and somatoforn disorders as a basis

- of integrative psychotherapy]. *Sotsial'naya i klinicheskaya psikhiatriya* [Social and clinical psychiatry]. 1998. № 1. Pp. 94—102.
17. Kholmogorova A.B., Garanyan N.G., Gorshkova D.A., Mel'nik A.M. Suitsidal'noe povedenie v studencheskoi populyatsii [Suicidal Behavior in the Student Population]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya*. [Cultural-Historical Psychology], 2009. № 3. Pp. 101—110 (In Russ., abstr. in Engl.) DOI: <http://dx.doi.org/10.17759/chp>
  18. Kholmogorova A.B., Garanyan N.G., Evdokimova Ya.G., Moskova M.V. Psikhologicheskie faktory emotsional'noi dezadaptatsii u studentov [Personal Factors of Students' Emotional Disadaptation]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology]. 2009. No 3. Pp. 16—26.
  19. Shcherbatykh, Yu.V. *Psikhologiya stressa i metody korrektsii* [Psychology of stress and methods of correction]. Saint-Petersburg: Piter, 2006. 256 p.
  20. Ellis A., Young J. , Lockwood G. Cognitive therapy and rational-emotive therapy: A dialogue. *Journal of Cognitive Psychotherapy: An International Quarterly*. 1987. № 1. Pp. 205—255.
  21. Spielberger C.D. 1972. Conceptual and methodological issues in anxiety research. In C.D. Spielberger (Ed.), *Anxiety: Current trends in theory and research*. New York: Academic Press. Pp. 481—492.



---

## МАСТЕРСКАЯ И МЕТОДЫ

---

# ПРОВЕРКА ВАЛИДНОСТИ И НАДЕЖНОСТИ РУССКОЯЗЫЧНОЙ ВЕРСИИ МЕТОДИКИ «ШКАЛА ОРИЕНТАЦИИ НА СОЦИАЛЬНЫЕ СРАВНЕНИЯ IOWA-NETHERLANDS» В ВЫБОРКЕ СТУДЕНТОВ

Н.Г. ГАРАНЯН\*,  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, garanian@mail.ru

Е.С. ПУШКИНА\*\*,  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, liza.pushkina@mail.ru

Социальные сравнения являются важнейшим аспектом социального познания, источником информации о собственной личности. В настоящее время отмечается интенсификация исследований этого феномена как в социальной, так и клинической психологии. Исследования социальных психоло-

### Для цитаты:

Гаранян Н.Г., Пушкина Е.С. Проверка валидности и надежности русскоязычной версии методики «Шкала ориентации на социальные сравнения Iowa-Netherlands» в выборке студентов // Консультативная психология и психотерапия. 2016. Т. 24. № 2. С. 64—92. doi: 10.17759/cpp.20162402005

\* *Гаранян Наталья Георгиевна*, доктор психологических наук, профессор кафедры клинической психологии и психотерапии, факультет консультативной и клинической психологии, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, garanian@mail.ru

\*\* *Пушкина Елизавета Сергеевна*, студент, факультет консультативной и клинической психологии, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, liza.pushkina@mail.ru

гов показали, что склонность к частым социальным сравнениям является важной личностной характеристикой. Для ее надежного тестирования был разработан инструмент «Шкала ориентации на социальные сравнения Iowa-Netherlands (INCOM)», включающий 11 пунктов. Шкала была апробирована в США, Нидерландах и Германии. К настоящему моменту не были проведены исследования по апробации и валидации этой методики в российской популяции. С целью восполнения этого пробела данная задача была включена в проект по изучению социального познания (грант РФФ № 14-18-03461). Данная статья излагает результаты оценки валидности, надежности и применимости методики для российской выборки. Процедура факторного анализа подтвердила двухфакторную структуру опросника, с помощью которой были обследованы 580 студентов российских ВУЗов. Установлены приемлемые показатели внутренней согласованности, конструктивной и внешней валидности методики, а также ее тест-ретест надежности.

**Ключевые слова:** ориентация на социальные сравнения, выборка российских испытуемых юношеского возраста, факторная структура, валидность, надежность.

## Введение

*Социальное сравнение* — важная, если не центральная, характеристика социальной жизни человека. Выбор сильного соперничества имеет значение для адаптации; в силу этого сравнение с другими можно рассматривать как давнюю в филогенетическом отношении и биологически мощную потребность [13]. Термин «социальное сравнение» был предложен в 1954 году в классической работе Л. Фестингера [11]. Согласно Фестингеру, у людей существует фундаментальная потребность в надежных оценках самих себя, в частности, в точной оценке собственных способностей и правильности суждений.

С момента, когда теория социальных сравнений была представлена Фестингером, она подвергалась многочисленным изменениям и переформулировкам [16]. Сегодня большинство ученых согласны в том, что существует множество *мотивов для сравнения* себя с другими, и часто влияние этих мотивов порождает пристрастный взгляд на собственную личность, что сопряжено с клиническими последствиями [10]. Помимо мотива самооценивания, целью сравнения с другими людьми может выступать развитие собственных навыков и способностей (self-improvement — мотив само-улучшения), а также защита самооценки или ее укрепление (self-enhancement — мотив повышения самооценки) [13].

Важным этапом в развитии теории стало выделение *разных типов мишеней сравнения*. Люди могут сравнивать себя с похожими (поперечные сравнения — lateral comparisons), с лучшими (восходящие сравнения — upward comparisons) или с теми, кто хуже (нисходящие сравне-

ния — downward comparisons). Выбор мишени сравнения, как правило, зависит от мотива сравнения. Если доминирует мотив само-оценивания, люди обычно сравнивают себя с теми, чьи результаты близки к их собственным: когда способности других людей отстают слишком далеко от их собственных, точная самооценка становится невозможной. Мотив само-улучшения направляет индивида к восходящему сравнению, при котором идет сопоставления себя с теми, кто показывает лучшие результаты. Наблюдение за тем, кто обладает сноровкой в деле, может дать важную информацию о возможности улучшить собственные навыки, а также укрепить само-эффективность. Восприятие себя как лучше-го повышает самооценку, снижает тревогу и порождает положительные эмоции. По контрасту с этим, наблюдение за теми, кто лучше, может снижать самооценку и порождать отрицательные эмоции [16].

Развивая теорию социальных сравнений, несколько ученых пришли к выводу о том, что люди сильно различаются по их склонности к такого рода действиям. По мнению Gibbons и Buunk [12], частота, с которой люди сравнивают себя с другими сильно варьирует от человека к человеку; индивидуальные различия такого рода они назвали *ориентацией на социальные сравнения* (SCO — social comparison orientation). По отношению к индивидам с низким SCO, индивиды с высоким SCO — 1) находят *больше поводов* для сравнений, 2) проводят *больше времени* в сравнениях с другими, 3) испытывают более сильные эмоциональные реакции при сравнении себя с другими [с. 197]. Таким образом, склонность к частым социальным сравнениям предполагает не только повышенный интерес к собственному «Я» и его оцениванию, но и большую подверженность эмоциональным эффектам таких сравнений. В настоящее время эта индивидуальная характеристика вызывает мощный исследовательский интерес, объяснение которому открывают следующие обстоятельства:

Современная культура открывает беспрецедентные возможности для социальных сравнений. СМИ, социальные сети и интернет в целом сделали доступным обширный социальный материал (персональные данные, биографические сведения), что фасилитирует процессы социальных сравнений среди возрастающего числа людей [14].

Параллельно с этими явлениями в психологической науке накапливаются сведения о том, что ориентация на социальные сравнения (склонность к частым социальным сравнениям) связана с широким кругом клинических феноменов — состояниями эмоциональной дезадаптации у лиц молодого возраста, депрессивными расстройствами, неудовлетворенностью телом и расстройствами пищевого поведения [3; 4], состояниями выгорания у профессионалов [10] и нарциссической патологией личности [15]. Эксперты в области изучения клинических последствий феномена отмечают, что психотерапевтические вмешательства, преры-

вающие процесс частых и болезненных сравнений, улучшают как настроение, так и отношение к собственному физическому облику [10].

Безусловно, диагностика ориентации на социальные сравнения становится важной задачей современной психологической науки и практики. С этой целью Gibbons и Vuunk (1999) создали англоязычную методику, тестирующую индивидуальные различия в ориентации на социальные сравнения с помощью 11 пунктов. Эти пункты содержат утверждения относительно сравнений с другими людьми. Испытуемым предлагают выразить согласие или несогласие с ними с помощью 5-балльной шкалы, где «1» означает «Абсолютно не согласен», а «5» — «Полностью согласен». Валидность опросника была установлена в эмпирических испытаниях с привлечением 22 дополнительных методик в США и Нидерландах. В соответствии с учением Л. Фестингера, опросник Gibbons и Vuunk тестирует два параметра социальных сравнений, которые различаются по своей глубинной природе: сравнение способностей («Как я справляюсь?», пункты 1–6) и сравнение мнений («Что мне следует чувствовать/думать?», пункты 7–11). Была создана немецкоязычная версия этой шкалы (в полном и кратком варианте), прошедшая процедуру валидации [17].

Несмотря на заметно возросший интерес российских специалистов к проблематике социальных сравнений [3; 8], не существует отечественных методик, предназначенных для тестирования этой личностной характеристики. С целью восполнения указанного дефицита «Шкала ориентации на социальные сравнения Iowa-Netherlands» (*Iowa-Netherlands Comparison Orientation Measure, INCOM*) была включена в проект «Социальное познание в норме и патологии: модели и методы изучения, диагностики, развития и коррекции». Русскоязычная версия инструмента создана путем перевода командой из трёх экспертов-психологов со свободным владением английским языком.

Исследование, проведенное в выборке студентов российских ВУЗов, нацелено на выполнение ряда задач: 1) составление описательных статистик по пунктам русскоязычной версии методики INCOM; 2) определение ее факторной структуры, надежности и валидности; 3) определение гендерных различий по ориентации на социальные сравнения.

## Методика исследования

В исследовании приняли участие 582 испытуемых студентов 1–6 курсов ВУЗов (г.г. Москвы, Санкт Петербурга, Ярославля, Архангельска, Северодвинска, Твери, Уфы, Самары, Саратова, Севастополя) в возрасте от 17 до 24 лет (средний возраст — 20,8 лет). Основная часть испытуемых

находилась в возрасте от 18 до 20 лет. Девушки среди испытуемых составили 54,2 % опрошенных, юноши — 45,8 %.

Исследование проводилось в заочной форме. Испытуемым — москвичам было предложено заполнить комплект методик, распечатанных на бумаге. Электронный вариант комплекта был также опубликован в социальных сетях (ВКонтакте и Facebook); где иногородние студенты могли выразить согласие на участие в проекте и заполнить опросники.

Для оценки внешней валидности «Шкалы ориентации на социальные сравнения Iowa-Netherlands» (INCOM) в исследование были включены следующие методики:

1. *Опросник депрессивности А. Бека* (Beck Depression Inventory — BDI). Шкала предназначена для определения наличия депрессивной симптоматики у обследуемых на текущий период. Опросник основан на клинических наблюдениях и описаниях симптомов, которые часто встречаются у депрессивных пациентов. Содержит 21 утверждение, каждое из которых представляет собой отдельный тип симптоматики: тоска, чувство наказанности, пессимизм, прошлые неудачи, суицидальные мысли или желания, отвращение к себе, утрата удовольствия, самообвинения, чувство вины, чувство никчемности, беспокойство, плач, утрата интересов, раздражительность, нерешительность, изменение аппетита, трудности сосредоточения, потеря энергии, усталость, изменение сна, утрата интереса к сексу. Обследуемому предлагается выбрать из предложенных высказываний одно, которое лучше всего описывает его самочувствие за последние две недели. Степень тяжести того или иного симптома оценивается в баллах от 0 до 3; общее число баллов по всем симптомам представляет собой индекс тяжести депрессии: 0—13 — отсутствие депрессии, 14—19 — легкий уровень депрессии, 20—28 — умеренный уровень депрессии, больше 28 — явно выраженная депрессия. Русскоязычная версия инструмента была стандартизована в лаборатории психологии посттравматического стресса и психотерапии Института психологии РАН [9]. Для определения показателей надежности опросника депрессии использовали весь массив данных, полученных на выборках нормальных и клинических популяций. Надежность методики определялась по показателям  $\alpha$ -Кронбаха, стандартизированная альфа, а также методом расщепления теста пополам.

2. *Опросник тревоги А. Бека* (Beck Anxiety Inventory — BAI). Опросник разработан А. Беком с соавторами. Состоит из 21 пункта, отражающих физиологические симптомы тревоги (например, «дрожь в ногах», «усиленное сердцебиение», «ощущение удушья», «страх смерти» и т.д.). Испытуемому предлагается выбрать по каждому пункту один из четырех возможных ответов, в зависимости от того, насколько сильно беспокоил каждый симптом в течение последней недели: «совсем не

беспокоил» — 0 баллов, «слегка беспокоил» — 1 балл, «беспокоил умеренно — было неприятно, но я мог это переносить» — 2 балла, «беспокоил очень сильно — я с трудом мог это выносить» — 3 балла. Максимально возможная сумма баллов — 63. В зависимости от суммы баллов выносится суждение о степени выраженности тревожной симптоматики: меньше 3 баллов — тревожные симптомы отсутствуют; 4—8 — «легкая тревога»; 9—18 — «тревога средней интенсивности»; 19—63 — «высокий уровень тревоги».

3. *Шкала социального избегания и дистресса* (Social Avoidance and Distress Scale, D. Watson, R. Friend, — SADS) состоит из 28 пунктов, измеряющих склонность к социальному избеганию и тревоге в межличностных ситуациях. Примеры пунктов шкалы: «Я обычно нервничаю в контактах с людьми до тех пор, пока не узнаю их достаточно хорошо» (тестирует социальную тревогу); «Мне часто приходится изобретать предлоги, чтобы избежать встреч с людьми» (тестирует социальное избегание). Каждый из пунктов оценивается испытуемым как «верный» или «неверный»; положительный ответ приравнивается к 1 баллу. Подсчитываются показатели общего социального дистресса, социальной тревожности и социального избегания. В группе пациентов с тревожными расстройствами установлены значения общего показателя, превышающие 14 баллов. Подтверждена высокая внутреннюю консистентность (коэффициент Кудера-Ричардсона 0,94) и тест-ретест надежность шкалы (0,68 — 0,79). Русскоязычная версия опросника прошла валидизацию в диссертационном исследовании В.В. Красновой [6]. В настоящем исследовании коэффициент  $\alpha$ -Кронбаха составил 0,864.

4. *Опросник недавних жизненных событий у студентов* (Inventory of College Student's Recent Life Experiences, P. Kohn, K. Lafreniere, M. Gurevich — ICSRLE) содержит список из 49 микрострессогенных событий, типичных для студенческой жизни. Например, «Конфликт с преподавателем», «Пришлось слишком долго ждать получения стипендии», «Учебные программы предъявляли слишком большие требования», «Занятия казались не интересными». Испытуемому предлагается оценить, насколько сильно повлияло каждое событие в течение последнего месяца («совсем не оказало влияния» — 0 баллов, «слегка повлияло» — 1 балл, «ощутимо повлияло» — 2 балла, «оказало очень большое влияние» — 3 балла). Оригинальный вариант опросника предполагает подсчет общего показателя повседневного стресса путем сложения оценок влияния событий; показатель выше 96 баллов говорит о высоком риске психических и соматических заболеваний. Англоязычная версия опросника имеет высокие показатели надежности ( $\alpha$ -Кронбаха — 0,89) и конвергентной валидности. В настоящем исследовании коэффициент  $\alpha$ -Кронбаха составил 0,920.

5. *Опросник беспокойства* (Penn State Worry Questionnaire, PSWQ; Meyer, Miller, Metzger, Borkovec, — PSWQ). Опросник состоит из 16 пунктов, основан на самоотчёте, оценивает общую тенденцию индивида чрезмерно беспокоиться. Он был разработан специально, чтобы оценивать интенсивность и чрезмерность беспокойства, без упоминания конкретного содержания забот. Каждый пункт представляет собой утверждение, которое оценивается по пятибалльной шкале, где 1 балл — абсолютно не типично для меня, 5 баллов — абсолютно типично для меня. Возможные баллы варьируются от 16 до 80, где высшим баллам соответствует более высокие уровни беспокойства. Исследования создателей опросника определили средние показатели для испытуемых с генерализованным тревожным расстройством — 67,66 баллов, для людей, не страдающих тревожными расстройствами, — 44,27 баллов. Англоязычная версия инструмента обладает прочными показателями валидности и надёжности. Русскоязычная версия инструмента создана путем перевода командой из трёх экспертов-психологов со свободным владением английским языком. В настоящем исследовании были установлены приемлемые показатели надёжности методики —  $\alpha$ -Кронбаха = 0,908, коэффициент Guttman Split-half = 0,918.

6. *Диспозиционная шкала зависти* (The Dispositional Envy Scale, DES; Smith R. — DES). Шкала включает 8 прямых вопросов, ориентированных на оценку зависти у респондента. Испытуемого просят выразить свое согласие или несогласие с приведенными утверждениями при помощи баллов, где «1 балл» — полностью не согласен, «2 балла» — скорее не согласен, «3 балла» — сомневаюсь, ни «да», ни «нет», «4 балла» — скорее согласен, «5 баллов» — полностью согласен. Шкала содержит один фактор, при интерпретации результатов подсчитывается суммарный балл. Русскоязычная версия инструмента создана путем перевода командой из трёх экспертов-психологов со свободным владением английским языком. В настоящем исследовании были установлены приемлемые показатели надёжности методики —  $\alpha$ -Кронбаха = 0,910, коэффициент Guttman Split-half = 0,921.

7. *Шкала самоотчёта о ревности* (Self-Report Jealousy Scale; Bringle, Roach, Andler, Evenbeck — SRJS). Шкала разработана для измерения индивидуальных различий к склонности ревновать в различных вызывающих ревность ситуациях — работа, семья, социальные ситуации, сексуальные ситуации. Шкала состоит из 25 пунктов. 15 пунктов относятся к романтической ревности, например, «У Вашего партнера есть сексуальные отношения с кем-то другим?» И 10 пунктов — к неромантической ревности, например, «Группа, к которой, по Вашему мнению, Вы принадлежите, не включает Вас в свои планы, деятельность и т.д.». Каждое утверждение оценивается в следующих баллах: 0 — удовлетворен(а), 1 —

слегка расстроен(а), 2 — расстроен(а), 3 — очень расстроен(а), 4 — очень сильно расстроен(а). Подсчитывается общее количество баллов и определяется уровень ревности. Для оценки полученных результатов используются нормы, разработанные автором методики. Высокий уровень: 83–100; Умеренный уровень: 59–82; Низкий уровень: 0–58. Русскоязычная версия инструмента создана путем перевода командой из трёх экспертов-психологов со свободным владением английским языком. В настоящем исследовании были установлены приемлемые показатели надежности методики —  $\alpha$ -Кронбаха = 0,923, коэффициент Guttman Split-half = 0,848.

8. *Опросник перфекционизма Н.Г. Гаряня и А.Б. Холмогоровой.* Основу опросника составляют высказывания пациентов, зафиксированные на сеансах групповой и индивидуальной психотерапии. Опросник состоит из 29 пунктов. Испытуемому предлагается выразить согласие или несогласие с каждым утверждением, используя 4 формы ответа: «безусловно, да» (4 балла), «пожалуй, да» (3 балла), «пожалуй, нет» (1 балл), «безусловно, нет» (0 баллов). При обработке подсчитывается показатель за каждой из 5 шкал (сумма баллов по вопросам, составляющим данную шкалу), а также общий показатель перфекционизма (сумма баллов по всем шкалам). Факторный анализ данных 462 испытуемых методом главных компонент с ротацией факторных структур по принципу варимакс выявил 6-факторную структуру инструмента: 1. восприятие других людей как делегирующих высокие ожидания (при постоянном сравнении себя с другими); 2. завышенные притязания и требования к себе; 3. высокие стандарты деятельности при ориентации на полюс «самых успешных»; 4. селектирование информации о собственных неудачах и ошибках; 5. поляризованное мышление; 6. контроль над чувствами. Все факторы-шкалы обладали достаточно высокими показателями надежности (коэффициент альфа Кронбаха от 0,6038 до 0,7855), за исключением фактора «контроль над чувствами», который не был выделен в качестве самостоятельной шкалы. Отдельные шкалы и пункты опросника достоверно коррелируют между собой и общим показателем инструмента (коэффициент корреляции Spearman); установлены высокие показатели коэффициента Guttman Split-half (0,8835). При двукратном тестировании 50 испытуемых из общей популяции установлена высокая тест-ретестовая надежность инструмента ( $r$ -Spearman от 0,523 до 0,795) [2].

9. *Шкала социальной желательности Кроуна-Марлоу, стандартизованная Ю.Л. Ханиным (1976)*, включающая 20 пунктов и ответы «да / нет» (сокращенный вариант). Для интерпретации результатов дается ключ: за ответы «да» в утверждениях — 1, 2, 3, 4, 5, 8, 11, 14, 15, 16, 20 дается 1 балл; за ответы «нет» на утверждения — 6, 7, 9, 10, 12, 13, 17, 18, 19 начисляется также по 1 баллу. Общий итоговый показатель «мотивации одобрения» по шкале получают суммированием всех «работающих» вопросов. Сум-



марный показатель показывает привычный стиль реагирования и ожиданий респондента в ситуации оценивания. Он указывает на степень зависимости человека от хороших, положительных оценок со стороны людей, его чувствительность к влиянию социального окружения. При интерпретации показателя социальной желательности ориентируются на следующие критерии: 13 баллов и выше свидетельствует о высоком уровне в потребности одобрения, 10—12 баллов указывают на средний уровень, а показатель ниже 10 баллов свидетельствует о низком уровне социальной желательности. Высокий — свидетельствует о наличии у индивида потребности в социальном одобрении и его высокой готовности полностью соответствовать принятым социальным нормам. Низкий — отражает то, что собственные убеждения, собственное мнения и позиция ценнее для индивида, чем мнение общественности, низкий показатель говорит также о независимости респондента, его индивидуальности. Низкие показатели могут свидетельствовать как о непринятии традиционных норм, так и об излишней требовательности к себе. Русскоязычный вариант стандартизирован на выборке более 800 человек с последующей проверкой валидности и надежности.

Обработка данных производилась с помощью пакета статистических программ SPSS for Windows, Standard Version 12, Copyright © SPSS Inc., 2003.

## **Результаты исследования**

### *Описательные статистики шкалы INCOM*

В разделе представлены данные описательного статистического анализа по каждому из пунктов шкалы INCOM. По каждому пункту были подсчитаны частота выбора каждого из пунктов ответа (от 1 до 5) в процентах, процент пропущенных ответов, а также среднее и стандартное отклонение. Описательные статистики позволяют оценить распределение ответов по каждому пункту опросника (табл. 1).

Общий паттерн распределения демонстрирует высокую частоту ответов по всем пунктам опросника. Этот результат свидетельствует о том, что трудности в понимании пунктов шкалы и отыскание ответов на них были настолько незначительными, что ими можно пренебречь в ходе интерпретации результатов обследования. Средние значения полученных ответов варьировали от 2,3 и 3,9.

Анализ распределения ответов показывает отчетливое смещение вправо для пунктов 1, 2, 7, 8 и 9. Содержание этих пунктов отражает стремление испытуемых студентов к сравнению собственных достижений, результатов и мнений с аналогичными параметрами других людей, что

Т а б л и ц а 1  
Описательные статистики шкалы INCOM по 11 пунктам

| Пункты (%) | 1    | 2    | 3    | 4    | 5    | Пропущенные ответы (%) | Среднее | Стандартное отклонение |
|------------|------|------|------|------|------|------------------------|---------|------------------------|
| 1          | 4,9  | 23,6 | 15,1 | 38,9 | 12,4 | 5,2                    | 3,319   | 1,1342                 |
| 2          | 3,7  | 18,2 | 15,0 | 45,2 | 12,5 | 5,4                    | 3,471   | 1,0666                 |
| 3          | 7,3  | 32,8 | 17,7 | 30,7 | 6,2  | 5,2                    | 2,954   | 1,1136                 |
| 4          | 23,9 | 36,7 | 12,7 | 16,1 | 5,2  | 5,4                    | 2,387   | 1,1895                 |
| 5          | 12,4 | 28,1 | 16,3 | 30,9 | 7,0  | 5,5                    | 2,916   | 1,1987                 |
| 6          | 19,2 | 29,1 | 18,0 | 16,9 | 11,5 | 5,2                    | 2,710   | 1,3042                 |
| 7          | 9,1  | 24,2 | 17,2 | 35,3 | 8,9  | 5,2                    | 3,113   | 1,1743                 |
| 8          | 8,8  | 23,7 | 15,4 | 39,5 | 7,3  | 5,2                    | 3,136   | 1,1534                 |
| 9          | 4,1  | 8,8  | 12,0 | 48,5 | 21,5 | 5,2                    | 3,786   | 1,0323                 |
| 10         | 10,1 | 27,5 | 21,3 | 26,8 | 8,9  | 5,4                    | 2,969   | 1,1745                 |
| 11         | 8,9  | 26,0 | 21,6 | 30,1 | 8,0  | 5,4                    | 3,022   | 1,1443                 |

психологически объяснимо для лиц, вовлеченных в активную учебную деятельность. Распределения ответов по пунктам 4 и 6 умеренно смещены влево. Анализ этого явления показывает, что молодые люди не воспринимают себя как склонных к частым социальным сравнениям жизненных ситуаций в целом, что можно рассматривать как индикатор эмоционального здоровья и личностного благополучия обследованной выборки.

#### *Факторная структура шкалы INCOM*

Факторный анализ традиционно используется как средство классификации свойств личности; он позволяет фиксировать соответствие или несоответствие факторной структуры разрабатываемого инструмента теоретически обоснованным предположениям о структуре личностного конструкта. Анализ взаимосвязей шкал и пунктов теста позволяет вынести суждения о наличии взаимосвязей между отдельными параметрами изучаемого конструкта, сделать выводы не только о его целостности, но и многомерности [1].

*Эксплораторный факторный анализ* проводился методом главных компонент с вращением факторных структур по методу VARIMAX [7, с. 253]. Его результаты свидетельствуют о совершенно отчетливой факторной структуре русскоязычной версии INCOM. Было выделено два фактора, в совокупности, объясняющие 47,9 %, что является приемлемым результатом. Двухфакторное решение хорошо иллюстрируется изломом кривой на графике собственных значений, построенном при применении метода главных компонент.

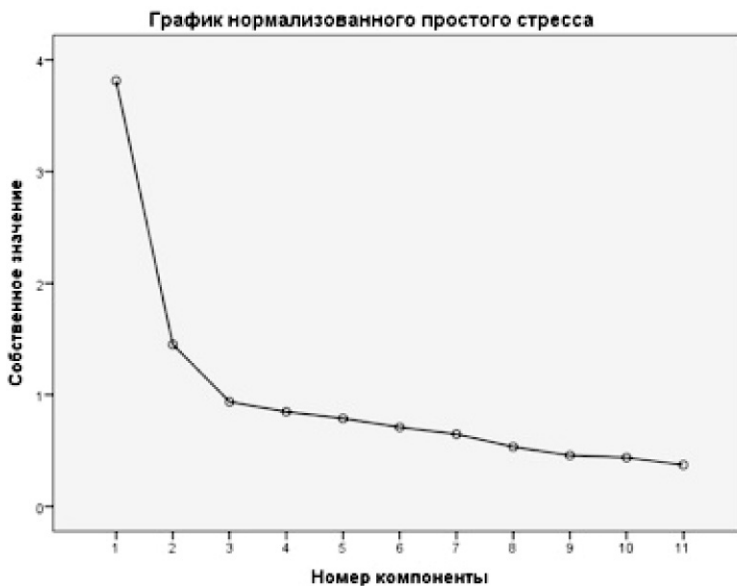


Рис. 1. График нормализованного простого стресса

Как видно на графике, излом кривой наблюдается на 3-ей компоненте, что соответствует выделению 2-х факторов (по номеру компоненты, ему предшествующей). Анализ факторных нагрузок, приведенных в таблице 2, также позволяет говорить о выявлении двух факторов в рассматриваемой шкале.

Была проведена тщательная психологическая интерпретация факторов (анализ содержания пунктов, входящих в каждый из них). Для удобства из таблицы исключены значения менее 0,2. Содержание пунктов, вошедших в каждый из факторов, а также их факторные нагрузки представлены в таблицах 2—3.

1-й фактор включает пункты, тестирующие ориентацию на сравнение способностей (достижений, результатов деятельности) с аналогичными показателями других людей. Он включает семь пунктов шкалы: 1, 3, 4, 6, 7, -10, 11. Необходимо учитывать, что пункты 6 и 10 являются «перевернутыми» (имеют отрицательную нагрузку), при подсчетах их значения должны входить в суммарный балл с обратным знаком. Включение т.н. «перевернутых» пунктов традиционно используется при разработке психологических инструментов с целью контроля над процессом отыскания ответов и предупреждения «эффекта установки» у испытуемых [1]. Первый фактор объясняет 27,9 % дисперсии. В целом, нагрузки по фактору оказались достаточно большими и варьировали от 0,337 до 797.

Т а б л и ц а 2

**Нагрузки пунктов, вошедших в фактор  
«Ориентация на сравнение способностей» INCOM**

| NN  | Содержание вопроса   | Факторная нагрузка |
|-----|--|--------------------|
| 1   | Я часто сравниваю собственные жизненные достижения с достижениями других людей   | 0,787              |
| 3   | Когда я что-то делаю, я уделяю много внимания тому, как это делают другие, и сравниваю                                 | 0,510              |
| 4   | Я часто сравниваю близких мне людей (друга, подругу, членов семьи и пр.) с другими людьми                              | 0,573              |
| 6*  | Я не тот, кто постоянно сравнивает себя с другими  | -0,797             |
| 7   | Если я хочу понять, насколько хорошо я справился с чем-либо, я сравниваю свой результат с результатами других людей    | 0,549              |
| 10* | Я никогда не сравниваю происходящее в моей жизни с тем, что происходит у других  | -0,337             |
| 11  | Я часто сравниваю свое социальное положение (социальные навыки, популярность) с аналогичными показателями других людей | 0,772              |

Примечание: \* — перевернутые пункты

Т а б л и ц а 3

**Нагрузки пунктов, вошедших в фактор  
«Ориентация на сравнение мнений» INCOM**

| NN | Содержание вопроса  | Факторная нагрузка |
|----|---|--------------------|
| 2  | Если я хочу узнать больше о чем-то, я стараюсь разузнать мнение других людей по этому вопросу | 0,787              |
| 5  | Я всегда хочу знать, как поступили бы другие люди в ситуации, подобной моей                   | 0,510              |
| 8  | Я часто сравниваю близких мне людей (друга, подругу, членов семьи и пр.) с другими людьми     | 0,573              |
| 9  | Я тот, кто постоянно сравнивает себя с другими  | 0,797              |

Как видно из таблицы 3, 2-й фактор включает пункты, тестирующие ориентацию на сравнение мнений. Он включает четыре пункта: 2, 5, 8, 9. Этот фактор объясняет 20 % дисперсии. Нагрузки по этому фактору также оказались достаточно большими и варьировали от 0,510 до 797.

Таким образом, результаты эксплораторного факторного анализа подтверждают существование двух компонентов в ориентации на социальные сравнения, которые соответствуют представленным во введении

теоретическим положениям: ориентацию на сравнение способностей и на сравнение мнений. Эти факторное решение совпадает с утверждением создателей инструмента Gibbons и Buunk о том, что конструкт «ориентация на социальное сравнение» состоит из «двух различающихся, но тесно связанных друг с другом факторов» [12, с. 132].

Однако наш анализ обнаруживает некоторые проблемы двухфакторного решения, предлагаемого создателями инструмента. Так, пункт «2», по их замыслу относящийся к фактору «Ориентация на сравнение мнений», согласно нашим данным попадает в фактор «Ориентация на сравнение способностей». Анализ смысловой стороны вопроса подтверждает допустимость нашего решения: формулировка этого пункта однозначно затрагивает интерес к мнению других людей («Если я хочу узнать больше о чем-то, я стараюсь разузнать мнение других людей по этому вопросу»; в оригинальной версии шкалы «If I want to learn more about something, I try to find out what others think about it»).

Аналогичная ситуация складывается и в отношении пункта «5». Содержание этого пункта затрагивает сравнения по такому параметру, как способ выполнения деятельности («Я всегда хочу знать, как поступили бы другие люди в ситуации, подобной моей»; в оригинальной версии шкалы «I always like to know what others in a similar situation would do»). На наш взгляд, этот параметр психологически ближе к мнениям, чем к способностям, что также делает наше факторное решение психологически возможным и достаточно убедительным.

Наконец, два последних пункта шкалы («10» и «11») затрагивают склонность испытуемого к сравнению общей жизненной ситуации, социального положения. В оригинальной версии этого инструмента оба пункта относятся к конструкту «ориентация на сравнение мнений». В нашем факторном решении оба вопроса вошли в фактор «ориентация на сравнение способностей», при этом 11-й пункт вошел туда с достаточно большой нагрузкой (0,772). На наш взгляд, стремление сравнивать собственное социальное положение (социальные навыки, популярность) с аналогичными показателями других людей психологически ближе к ориентации на сравнение способностей и достижений, тестируемой первым фактором, чем мнений и суждений.

Конфирматорный факторный анализ проводился в программе software Mplus 5. Рисунок 2 иллюстрирует логику конфирматорной факторной модели, которая подвергалась проверке.

Результаты конфирматорного факторного анализа показывают плохое соответствие модели ранее установленному двухфакторному решению ( $\chi^2 = 178,880$ ,  $df(43)$ , значение  $p = 0,0000$ ,  $MLR = 1,955$ ,  $CFI = 0,912$ ,  $TLI = 0,987$ ,  $RMSEA = 0,074$ ,  $SRMS = 0,057$ ).

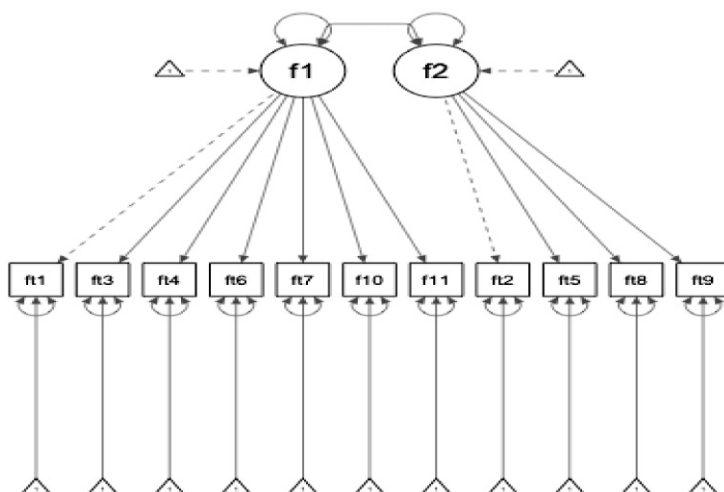


Рис. 2. Модель конфирматорного факторного анализа русскоязычной версии методики INCOM

### Валидность и надежность шкалы INCOM

#### Внутренняя согласованность

Одним из важных показателей надежности теста является его внутренняя согласованность [5, с. 23], которая была проверена с помощью коэффициента корреляции  $r$  — Sprearmen.

Таблица 4

#### Значения коэффициента корреляции $r$ -Sprearmen между факторами «Шкалы ориентации на социальные сравнения» (INCOM)

| Факторы шкалы INCOM | Фактор 1<br>«Ориентация на сравнение способностей» | Фактор 2<br>«Ориентация на сравнение мнений» | Общий показатель INCOM |
|---------------------|--|--|------------------------|
| Фактор 1            | 1,000  | 0,387**                                      | 0,827**                |
| Фактор 2            |  | 1,000  | 0,734**                |

Примечание: \*\* — корреляция значима на уровне  $p=0,01$

Все показатели шкалы имеют положительную связь друг с другом и с общим показателем ориентации на социальные сравнения (уровень значимости  $p < 0,01$ ), что говорит о высокой степени внутренней согласованности опросника. При этом связь между факторами опросника слабее, чем связь каждого из факторов с его общим показателем. Этот

результат означает, что «Ориентация на социальные сравнения» является многомерным, но целостным психологическим конструктом.

Для определения внутренней консистентности Шкалы ориентации на социальные сравнения использовались также коэффициенты  $\alpha$ -Cronbach и Guttman Split-half. Значения этих коэффициентов, превышающие 0,6000, означают, что опросник прошел испытание на надежность.

Т а б л и ц а 5

**Значения коэффициента  $\alpha$ -Cronbach для «Шкалы ориентации на социальные сравнения» (INCOM)**

| факторы Шкалы INCOM                             | Коэффициент $\alpha$ -Cronbach |
|---|--------------------------------|
| Фактор 1 «Ориентация на сравнение способностей» | 0,718                          |
| Фактор 2 «Ориентация на сравнение мнений»       | 0,644                          |
| Общий показатель INCOM                          | 0,775                          |

Значение коэффициента  $\alpha$ -Cronbach по всем факторам, а также средний показатель по шкале в целом превышает 0,6000 (варьирует от 0,644 до 0,775).

Для проверки надежности опросника нами также был подсчитан коэффициент Guttman Split-half. Для первой части опросника он составил 0,692, для второй — 0,576. Показатель по второй части опросника оказался несколько меньше 0,6000, однако, общий коэффициент по опроснику достаточно велик и составляет 0,751.

Полученные значения коэффициентов  $\alpha$ -Кронбаха и Guttman Split-half позволяют говорить о приемлемой надежности как отдельных шкал русскоязычной версии опросника ориентации на социальные сравнения INCOM, так и о его надежности в целом.

Полученные значения коэффициентов коэффициента корреляции  $r$  — Спирмена, коэффициентов  $\alpha$ -Cronbach и Guttman Split-half позволяют говорить о приемлемой надежности как отдельных факторов Шкалы ориентации на социальные сравнения (INCOM), так и о надежности опросника в целом.

#### *Конструктная валидность*

Согласно взглядам создателей инструмента, для оценки конструктивной валидности Шкалы INCOM логично использовать гендерные и возрастные сопоставления [12]. Основываясь на предшествующих исследованиях, можно ожидать определенных гендерных различий в тенденциях социальных сравнений: в силу склонности к конкурентному поведению мужчины будут в большей мере ориентированы на сравне-

ние способностей. Логично также предположить, что женщины будут в большей мере утилизировать советы других людей и проявлять интерес к их мнению; таким образом, они сильнее ориентированы на сравнение мнений. Однако общая теоретическая гипотеза должна быть скорректирована с учетом специфики обследованной выборки. Возможно, в более отдаленные жизненные периоды ориентация на сравнение мнений у мужчин ослабевает. Однако для юношей — студентов, она будет, на наш взгляд, не менее интенсивной, чем у девушек и психологически понятной: учебный процесс требует от них умения прислушаться к мнению авторитетных лиц (например, преподавателей). Отсутствие такой ориентации и подчеркнутое стремление к независимости суждений может стать для них преждевременным, а потому дезадаптивным. Данное соображение позволяет ожидать, что юноши будут опережать девушек по ориентации на сравнение способностей, а ориентация на сравнение мнений будет выражена у испытуемых обоих полов с одинаковой силой.

Другое соображение, вытекающее из исследований процессов социальных сравнений, связано с возрастом. Существует мнение о том, что ориентация на социальные сравнения с возрастом ослабевает. Предполагается, что жизненный опыт укрепляет самооценку и общую уверенность в правильности собственных суждений о жизни [17]. В этом свете правомерно ожидать, что между ориентацией на социальные сравнения и возрастом испытуемых будет существовать линейная отрицательная связь. Однако в нашем исследовании принимали участие испытуемые юношеского возраста, активно обучающиеся в ВУЗах. Описанный паттерн корреляционной связи вряд ли будет характерным для них. Дополнительное соображение в пользу этого соображения связано с малой дисперсией показателя возраста в обследованной группе студентов.

С целью тестирования этих теоретических предположений — а) сравнивались показатели юношей и девушек по двум факторам Шкалы ориентации на социальное сравнение INCOM, б) оценивались связи между показателями Шкалы и возрастом испытуемых. Работе предшествовала оценка распределения данных, полученных в группах юношей и девушек, обычно предшествующая применению статистического критерия *t*-Student.

Данные по первому фактору («Ориентация на сравнение способностей») у девушек были распределены нормально, что иллюстрирует гистограмма, представленная на следующем графике (рис. 3).

Распределение данных, полученных в группе девушек с помощью второй шкалы опросника («Ориентация на сравнение мнений»), отклоняется от нормального (критерий Колмогорова-Смирнова  $Z = 1,681$ ;  $p = 0,007$ ). Гистограмма данного распределения приведена ниже (рис. 4).





Рис. 3. Гистограмма распределения данных по шкале «Сравнение способностей» у девушек



Рис. 4. Гистограмма распределения данных по шкале «Сравнение мнений» у девушек

Опираясь на критерий Колмогорова-Смирнова, можно сделать вывод о том, что данное распределение отличается от нормального. Однако анализ асимметрии и эксцесса показывает, что оба параметра по модулю меньше, чем удвоенная стандартная ошибка асимметрии и эксцесса, соответственно, (фактор 2;  $A = -0,231$ ; стд. ошибка =  $0,149$ ;  $E = -0,116$ ; стд. ошибка =  $0,298$ ). Указанные значения описательных статистик данного распределения представлены в таблице 7.

Т а б л и ц а 6

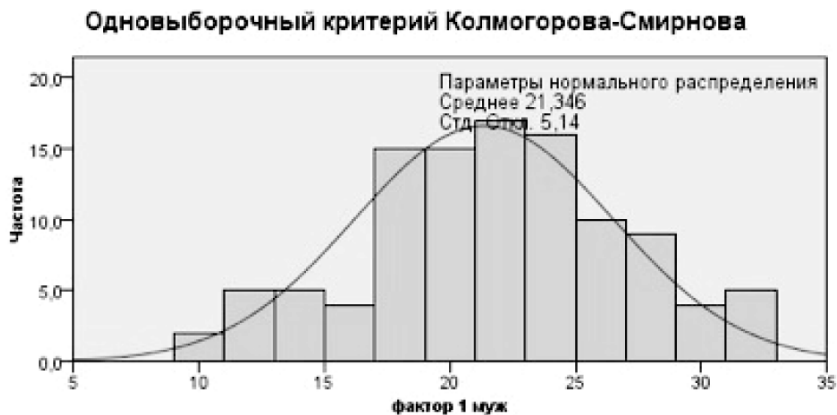
**Значения описательных статистик распределения по фактору  
 «Сравнение мнений» у девушек**

|    | Минимум | Максимум | Среднее | Стд. откл. | Ассиметрия |         | Экссесс    |         |
|----|---------|----------|---------|------------|------------|---------|------------|---------|
|    |         |          |         |            | Статистика | Стд.ош. | Статистика | Стд.ош. |
| Ф1 | 7,00    | 34,00    | 19,7782 | 5,21750    | 0,248      | 0,149   | -0,141     | 0,298   |
| Ф2 | 4,00    | 20,00    | 13,0301 | 2,93692    | -0,231     | 0,149   | -0,116     | 0,298   |

*Примечание:* Ф1 — фактор 1«Ориентация на сравнение способностей»; Ф2 — фактор 2«Ориентация на сравнение мнений»

Таким образом, можно считать, что они мало отличаются от нулевого значения. Визуальная оценка гистограммы фиксирует ее близость к нормальной кривой. Эти аргументы позволяют использовать для дальнейшего анализа данных параметрические методы t-критерий Student. Тем не менее, при оценке значимости различий между юношами и девушками по двум факторам шкалы наряду с этим критерием использовался также критерий U- Mann-Whitney.

Распределение данных, полученных в группе юношей по обоим факторам Шкалы ориентации на социальные сравнения, совпадает с нормальным. Гистограммы указанных распределений представлены на рисунках 5 и 6.



*Рис. 5.* Гистограмма распределения по фактору «Ориентация на сравнение способностей» у юношей

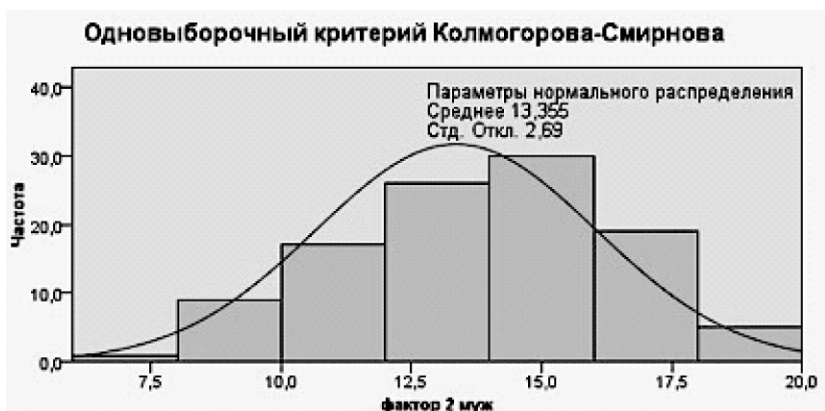


Рис. 6. Гистограмма распределения по шкале «Сравнение мнений» у юношей

В итоге проводилось сравнение двух групп (юношей и девушек) по показателям «Шкалы ориентации на социальные сравнения» с помощью статистических критериев U- Mann-Whitney и t- Student'a.

Т а б л и ц а 7

**Показатели ориентации на социальное сравнение  
 у юношей и девушек (Шкала ориентации на социальные сравнения  
 Iowa-Nietherlands, INCOM), критерий U- Mann-Whitney**

| Показатели<br>Группы | Юноши |      | Девушки |      | U-Mann-<br>Whitney | Значение p |
|----------------------|-------|------|---------|------|--------------------|------------|
|                      | М     | SD   | М       | SD   |                    |            |
| Фактор 1             | 21,4  | 5,14 | 19,8    | 5,22 | 16 872,500         | 0,005      |
| Фактор 2             | 13,4  | 2,69 | 13,0    | 2,94 | 15 064,500         | 0,373      |

Установлены статистически значимые различия между юношами и девушками по фактору «Ориентация на сравнение способностей» ( $p = 0,005$ ). Показатели юношей превышают аналогичный показатель девушек (средние ранги составляют 211,69 для юношей и 177,07 для девушек), что подтверждает теоретическую гипотезу. По фактору «Ориентация на сравнение мнений» статистически значимые различия между группами юношей и девушек не обнаруживаются ( $p = 0,373$ ); вторая часть теоретической гипотезы не находит подтверждения в исследовании. По общему показателю шкалы INCOM фиксируются статически значимые гендерные различия. В группе юношей этот показатель выше, чем в группе девушек (U-Mann-Whitney = 16 819,000,  $p < 0,0001$ ; средние ранги 209,30 и 181,48, соответственно).

Т а б л и ц а 8

**Показатели ориентации на социальное сравнение у юношей и девушек  
 («Шкала ориентации на социальные сравнения Iowa-Netherlands»,  
 INCOM), критерий t- Student**

| Показатели<br>Группы | Юноши |      | Девушки |      | t- Student | Значение p |
|----------------------|-------|------|---------|------|------------|------------|
|                      | М     | SD   | М       | SD   |            |            |
| Фактор 1             | 21,4  | 5,14 | 19,8    | 5,22 | -2,636     | 0,009      |
| Фактор 2             | 13,4  | 2,69 | 13,0    | 2,94 | -0,990     | 0,323      |

Применение критерия t-Student для двух независимых выборок дублирует полученный ранее результат (табл. 7). Теоретическая гипотеза получает полное подтверждение: юноши достоверно опережают девушек по стремлению к сравнению способностей. Преобладающего стремления к сравнению мнений в группе девушек не выявлено.

Проводился анализ связей между показателями Шкалы ориентации на социальное сравнение INCOM и возрастом испытуемых.

Т а б л и ц а 9

**Связи возрастом испытуемых и показателей ориентации на социальные  
 сравнения (коэффициент корреляции r-Spearman)**

| Показатели             | Возраст    |       |
|------------------------|------------|-------|
|                        | r-Spearman | p     |
| Фактор 1               | 0,029      | 0,518 |
| Фактор 1               | 0,071      | 0,116 |
| Общий показатель INCOM | 0,060      | 0,183 |

По данным таблицы 9, значимые корреляционные связи между шкалами опросника INCOM и возрастом испытуемых не обнаружены. Таким образом, фактор возраста на заполнение опросника ориентации на социальные сравнения не влияет. Необходимо оговорить, что этот результат приложим при обследовании испытуемых старшего подросткового и юношеского возраста.

Полученные данные дают подтверждение конструктивной валидности «Шкалы ориентации на социальное сравнение Iowa-Netherlands» (INCOM). Одновременно они свидетельствуют о необходимости повторной оценки этого психометрического показателя с включением испытуемых зрелого и пожилого возраста.

### *Социальная желательность*

Потребность в социальном одобрении и готовность соответствовать принятым социальным нормам могут значительно влиять на испытуемого и диктовать ему определенные ответы. Несмотря на очевидную психологическую адаптивность социальных сравнений (как средства точной оценки собственной личности), в условиях современной культуры они могут восприниматься как свидетельство дефицита автономности, независимости и индивидуальной силы. Вполне правдоподобным кажется и другое предположение: социальные сравнения образуют когнитивную основу зависти, социально нежелательной эмоции. Оба соображения могут стимулировать испытуемых уступать соображениям социальной желательности и преуменьшать склонность к социальным сравнениям. Тогда между изучаемыми конструктами будет определяться отрицательная корреляционная связь. С целью проверки этой гипотезы в исследовании была включена Шкала социальной желательности Крона-Марлоу.

Значимых корреляционных связей между общим показателем Шкалы ориентации на социальные сравнения и показателем «потребности в одобрении» шкалы социальной желательности не установлено ( $r\text{-Spearman} = -0,095$ ,  $p = 0,311$ ). Этот результат свидетельствует о том, что испытуемые — студенты при выборе ответов на вопросы Шкалы INCOM практически не руководствовались соображениями социальной желательности, а их ответы не искажались воздействием этой установки.

### *Внешняя валидность*

Подтверждение конструктивной валидности опросника требует как можно полнее описать переменную, которую он измеряет. Определение связи между данными нового инструмента и других методик, измеряющих теоретически близкие конструкты с доказанной валидностью, может быть одним из возможных подходов к этой задаче [5, с. 29]. Были выдвинуты следующие гипотезы [3]:

1. Существует положительная связь между показателями ориентации на социальное сравнение (INCOM) и широким кругом показателей негативного аффекта (депрессии, тревоги, беспокойства, социальной тревожности, зависти и ревности). Эта гипотеза в большей мере оправдана для параметра «ориентация на сравнения способностей» и в меньшей степени — для параметра «ориентация на сравнение мнений».

2. Существует положительная связь между показателями ориентации на социальное сравнение (INCOM) и дисфункциональной личностной чертой «перфекционизм» по модели Н.Г. Гаранян и А.Б. Холмогоровой,

включающей параметр «Высокие стандарты деятельности при ориентации на полюс «самых успешных» [2].

Результаты проверки первой гипотезы представлены в таблице 10.

Т а б л и ц а 1 0

**Связи показателей ориентации на социальные сравнения (Шкала INCOM) с показателями негативного аффекта (депрессии, тревоги, повседневного стресса, беспокойства, социальной тревожности, ревности и зависти) (коэффициент корреляции  $r$ -Spearman)**

| Показатели                         | Общий показатель INCOM | Фактор 1 «Ориентация на сравнение способностей» | Фактор 2 «Ориентация на сравнение мнений» |
|------------------------------------|------------------------|---|---|
| Депрессия (BDI)                    | 0,201**                | 0,270**   | 0,029                                     |
| Тревога (BAI)                      | ,0195**                | 0,202**   | 0,116                                     |
| Беспокойство (PWSQ)                | 0,379**                | <b>0,382**</b>                                  | 0,229**                                   |
| Социальная тревожность (SADS)      | 0,003                  | -0,054  | 0,074                                     |
| Общий повседневный стресс (ICSRLE) | 0,268**                | <b>0,320**</b>                                  | 0,112                                     |
| интерперсональный стресс           | 0,240**                | 0,293**   | 0,090                                     |
| академический стресс               | 0,283**                | <b>0,338**</b>                                  | 0,113                                     |
| Ревность (SRJS)                    | 0,169*                 | 0,211**   | 0,064                                     |
| Зависть (DES)                      | <b>0,445**</b>         | <b>0,567**</b>                                  | 0,139*                                    |

*Примечание:* \*\* — корреляция значима на уровне  $p=0,01$ ; \* — корреляция значима на уровне  $p=0,05$

По данным таблицы 10, существуют значимые положительные связи между ориентацией на социальные сравнения и широким спектром показателей эмоционального неблагополучия — депрессии, физиологических признаков тревоги, беспокойства, ревности и зависти, общим повседневным стрессом в разных сферах студенческой жизни. Наиболее важными представляются следующие результаты корреляционного анализа: 1) максимальные значения коэффициента  $r$ -Spearman установлены для показателей беспокойства и зависти; эти связи можно охарактеризовать как средние по силе; 2) ориентация на сравнение способностей более тесно связана с симптомами эмоционального неблагополучия, чем ориентация на сравнение мнений. Так, ориентация на сравнение мнений обнаружила слабые корреляционные связи с лишь с двумя показателями эмоционального неблагополучия, включенными в анализ, — беспокойства и зависти. Данные корреляционного анализа дают полное подтверждение первой гипотезы.

Для проверки второй гипотезы был проведен корреляционный анализ между показателями шкалы INCOM и параметрами перфекционизма использованием коэффициента корреляции  $r$ -Spearman. Результаты представлены в таблице 11.

Таблица 11

**Связи между показателями опросника INCOM и шкалами опросника перфекционизма Н.Г. Гаранян и А.Б. Холмогоровой (коэффициент корреляции  $r$ -Spearman)**

| Параметры перфекционизма |  | Общий показатель INCOM | Фактор 1 «Ориентация на сравнение способностей» | Фактор 2 «Ориентация на сравнение мнений» |
|--------------------------|--|------------------------|---|---|
| Перфекционизм            | Фактор 1 «Восприятие других как делегирующих высокие ожидания»                   | 0,33**                 | <b>0,4**</b>                                    | 0,1                                       |
|                          | Фактор 2 «Высокие притязания и требования к себе»                                | 0,1                    | 0,11  | -0,03                                     |
|                          | Фактор 3 «Высокие стандарты деятельности при ориентации на полюс самых успешных» | 0,24**                 | 0,3**   | 0,03                                      |
|                          | Фактор 4 «Селектирование информации о собственных неудачах и ошибках»            | 0,4**                  | <b>0,43**</b>                                   | 0,2**                                     |
|                          | Фактор 5 «Поляризованное мышление»   | 0,12                   | 0,2*  | -0,01                                     |
|                          | Общий показатель перфекционизма  | 0,41**                 | <b>0,46**</b>                                   | 0,16*                                     |

Примечание: \*\* — корреляция значима на уровне  $p=0,01$ ; \* — корреляция значима на уровне  $p=0,05$

По данным таблицы 11, установлены многочисленные связи общего показателя перфекционизма и отдельных его шкал с показателями ориентации на социальное сравнение.

Так, параметры «Восприятие других как делегирующих высокие ожидания», «Селектирование информации о собственных неудачах и ошибках» и общий показатель опросника имеют умеренные по силе связи с ориентацией на социальные сравнения, в частности, сравнений способностей. Для параметра «Высокие стандарты деятельности» установлены слабые, но статистически достоверные связи с ориентацией на социальные сравнения, в частности, сравнение способностей.

Таким образом, продемонстрированы связи между данными нового инструмента и других методик, измеряющих теоретически близкие конструкты, валидность которых уже доказана. Ориентация на социальные сравнения (частые сравнения) оказалась связана с широким кругом негативных аффектов, включая такие клинические проявления как симптомы депрессии, беспокойства, физиологических признаков тревоги, социальной тревожности. Наконец, показаны связи нового личностного конструкта (ориентации на социальное сравнение) т с уже описанной научной категорией — перфекционизмом. Феноменология этой черты включает постоянные сомнения в качестве выполняемой деятельности, опору на внешние критерии успеха, устремленность к чрезмерно высоким стандартам, зависимость от одобрения окружающих. Каждый из этих параметров допускает сравнения с другими людьми, способности и мнения которых становятся важными индивидуальными ориентирами. Согласно требованиям, предъявляемым к конструкции тестов [5, с. 29], эти результаты свидетельствуют о высокой валидности «Шкалы ориентации на социальное сравнение Iowa-Nietherland» (INCOM).

#### *Тест-ретестовая надежность*

Проверка надежности опросника перфекционизма проводилась с помощью процедуры тест-ретеста (интервал между двумя замерами — 4 недели). В исследовании приняли участие 25 студентов московских ВУЗов (11 юношей и 14 девушек). Средний возраст — 21,5 лет. Математическая обработка полученных данных проводилась с использованием критерия *T*-Wilcoxon и коэффициента корреляции *r*-Spearman. Результаты представлены ниже в таблице 12.

Т а б л и ц а 1 2  
**Показатели ориентации на социальные сравнения при измерении тест-ретестовой надежности Шкалы INCOM (*r*-Spearman и *T*-Wilcoxon)**

| Шкалы опросника<br>INCOM                            | 1 срез (N=25) |       | 2 срез (N=25) |       | Значение<br>коэффициента<br>корреляции<br><i>r</i> -Спирмена | Значение<br>критерия<br><i>T</i> -Вилкоксона |
|---|---------------|-------|---------------|-------|--|--|
|   | М             | SD    | М             | SD    |  |  |
| «Сравнение способностей»                            | 2,28          | 0,802 | 2,12          | 0,823 | 0,201  | 124,000<br>( <i>p</i> =0,935)                |
| «Сравнение мнений»                                  | 3,41          | 0,862 | 3,22          | 0,879 | 0,327  | 101,000<br>( <i>p</i> =0,406)                |
| Общий показатель ориентации на социальные сравнения | 3,033         | 0,75  | 2,927         | 0,741 | 0,266  | 112,500<br>( <i>p</i> =0,437)                |

*Примечание:* М — среднее значение; SD — стандартное отклонение



Приведенные данные говорят о том, что показатели ориентации на социальные сравнения по всем шкалам опросника и его общему показателю при первом и повторном замере не различаются (по критерию Т-Вилкоксона). Однако статистически значимых корреляций между рассматриваемыми показателями мы констатировать не можем (возможно, это связано с небольшим объемом выборки, участвовавшей в тест-ретесте).

### **Обсуждение результатов**

Цель настоящего исследования заключалась в эмпирической оценке русскоязычной версии «Шкалы ориентации на социальное сравнение Iowa-Netherlands» (INCOM, 11 пунктов). Использовались данные 580 испытуемых — студентов различных российских ВУЗов. Описательные статистики свидетельствуют о том, что испытуемые не испытывали существенных затруднений как в понимании формулировок опросника, так и в выборе нужных ответов, что делает результаты исследования информативными. Анализ литературы по проблеме социальных сравнений показывает, что методика Gibbons и Buunk, широко применяемая в разных странах мира; она, как правило, имеет двухфакторную структуру и включает факторы «Ориентации на сравнение способностей» и «Ориентации на сравнение мнений». Несколько серий факторного анализа дали приемлемые результаты и подтвердили двухфакторную структуру русскоязычной версии инструмента. Этот результат свидетельствует о достаточной валидности методики и возможности ее применения в российской популяции.

В ходе валидации методики были получены результаты, которые нуждаются в тщательном научном осмыслении. Так, мы не обнаружили теоретически ожидаемой обратной связи между ориентацией на социальное сравнение и социальной желательностью. Этот факт может свидетельствовать о том, что в современном обществе, для которого характерна высокая конкурентность, ориентация на частые социальные сравнения перестает быть социально нежелательным (неодобряемым) явлением, а скорее служит необходимым навыком повседневной жизни. Безусловно, это предположение нуждается в дальнейшей проверке.

В исследовании получены данные, свидетельствующие о приемлемой конструктивной валидности русскоязычной версии Шкалы ориентации на социальное сравнение Iowa-Netherlands (INCOM, 11 пунктов). В соответствии с теоретическими предсказаниями, юноши обгоняли девушек по фактору «Ориентация на сравнение способностей», имели

более высокий общий показатель шкалы. При этом гендерные различия по фактору «Ориентация на сравнение мнений» отсутствовали, что объясняется возрастом испытуемых и социальной ролью студента, которые нивелируют различия между юношами и девушками. Мы также не получили данных о связи между показателями ориентации на социальное сравнение и возрастом испытуемых, что объясняется небольшой дисперсией этого показателя в обследованной выборке. Этот результат диктует необходимость повторной валидации шкалы INCOM в выборке испытуемых более старшего возраста.

В ходе исследования получены убедительные свидетельства надежности инструмента. Так, с помощью статистических критериев была показана высокая внутренняя консистентность отдельных пунктов и факторов шкалы INCOM. Метод повторного тестирования, проведенный с интервалом в 4 недели в подгруппе из 25 испытуемых студентов, показал высокую устойчивость инструмента к воздействию временного фактора, что также служит подтверждением его приемлемой надежности.

Наконец, с привлечением комплекта из 8 дополнительных методик была продемонстрирована высокая внешняя валидность русскоязычной версии Шкалы ориентации на социальное сравнение Iowa-Nietherlands (INCOM, 11 пунктов). В соответствии с теоретически обоснованным предположением, установлены множественные положительные корреляционные связи между ее показателями и широким кругом негативных аффектов, включая клинические симптомы депрессии, тревоги, социальной тревожности, беспокойства. Установлены теоретически предсказуемые связи между показателями ориентации на социальное сравнение и социальными эмоциям зависти, и ревности. Необходимо отметить, что эти паттерны в большей мере характерны для ориентации на сравнение способностей, чем сравнение мнений. Этот результат также предсказуем и служит дополнительным свидетельством валидности изучаемой методики. Получены данные о тесных связях между показателями ориентации на социальное сравнение и дисфункциональной личностной чертой «перфекционизм». Существование таких связей было предсказано моделью перфекционизма Н.Г. Гаряня и А.Б. Холмогоровой. В настоящем исследовании эта идея получила дополнительное подтверждение, что свидетельствовало о валидности «Шкалы ориентации на социальное сравнение Iowa-Nietherlands» (INCOM, 11 пунктов).

#### *Благодарности*

Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда (проект № 14-18-03461) на базе ФГБУ «ФМИЦПН им. В.П. Сербского» Минздрава России.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Анастаси А. Психологическое тестирование. М.: Педагогика, 1982. С. 122—237.
2. Гаряня Н.Г. Перфекционизм и враждебность как личностные факторы депрессивных и тревожных расстройств: дисс. ... докт. психол. наук. М., 2010
3. Гаряня Н.Г. Теория социального сравнения в клинической психологии // Психологический журнал РАН. 2015. Т. 36. № 4. С. 23—36.
4. Гаряня Н.Г., Шукин Д.А. Частые социальные сравнения как фактор эмоциональной дезадаптации студентов // Консультативная психология и психотерапия. 2014. № 4. С. 182—206.
5. Клайн П. Справочное руководство по конструированию тестов. Киев: ПАН Лтд, 1994. 283 с.
6. Краснова В.В. Социальная тревожность как фактор нарушений интерперсональных отношений и трудностей в учебной деятельности у студентов. дисс. ... канд. психол. наук. М., 2013. 209 с.
7. Наследов А.Д. Математические методы психологического исследования. СПб.: Речь, 2004. 392 с.
8. Самойленко Е.С. Проблемы сравнения в психологическом исследовании. М.: издательство «Институт психологии РАН», 2010.
9. Тарабрина Н.В. Практикум по психологии посттравматического стресса. СПб.: Питер, 2001. 268 с.
10. Dijkstra P., Gibbons F., Buunk A. Social comparison theory / Social Psychological foundations of clinical psychology. Maddux J., Tangney J. (Eds.). 2010. New York. London: Guilford Press. Pp. 195—210.
11. Festinger L. A theory of social comparison processes // Human Relations. 1954. V. 7. Pp. 117—140.
12. Gibbons F., Buunk B. Individual differences in social comparison: Development of a scale of social comparison orientation // Journal of Personality and Social Psychology. 1999. V. 76. Pp. 129—142.
13. Gilbert P., Price J., Allan S. Social comparison, social attractiveness, and evolution: How might they be related? // New Ideas in Psychology. 1995. V. 13. № 2. Pp. 149—165.
14. Krasnova H., Wenninger H., Widjaja T., Buxmann P. Envy on Facebook: A Hidden Threat to Users' Life Satisfaction? // Research Paper, International Conference on Wirtschaftsinformatik / Leipzig, Germany: Business Information Systems, 2013.
15. Krizan Z., Bushman B. Better than my loved ones: social comparison tendencies among narcissists // Personality and Individual Differences. 2011. V. 50. Pp. 212—216.
16. Suls J., Wheeler L. A selective history of classic and neo-social comparison theory / J. Suls, L. Wheeler (Eds.) Handbook of social comparison: Theory and research. 2000. Dordrecht. The Netherlands: Kluwer Academic. Pp. 1—23.
17. Schneider S., Schupp J. The Social Comparison Scale, 2011 [web-document] [https://www.diw.de/documents/publikationen/73/diw\\_01.c.368747.de/diw\\_sp0360.pdf](https://www.diw.de/documents/publikationen/73/diw_01.c.368747.de/diw_sp0360.pdf)

## ESTABLISHING VALIDITY AND RELIABILITY OF THE RUSSIAN VERSION OF THE IOWA-NETHERLANDS COMPARISON ORIENTATION MEASURE IN STUDENT'S SAMPLE

N.G. GARANIAN\*,  
Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,  
garanian@mail.ru

E.S. PUSHKINA\*\*,  
Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,  
liza.pushkina@mail.ru

Social comparison is a valuable source of social cognition and personal quality information there is growing body of research on this topic in social and clinical psychology. Social psychologist's studies demonstrate that social comparison orientation is an important individual trait. Special 11-item's instrument The Iowa-Netherlands Comparison Orientation Measure (INCOM) designed for its accurate assessment has been validated in American, Netherland and German samples. Russian version of INCOM has never been developed and validated in Russian samples. Aiming at the filling of this gap the task was installed in the project on social cognition research (grant RSF №14-18-03461). Article presents the results of the instrument reliability and validity establishment among Russian students. Two series of factor analysis confirmed two-factor instrument structure in the sample of 580 students. Acceptable scores of internal consistency and external validity of INCOM has been established along with its high test-retest reliability.

**Keywords:** social comparison orientation, sample of Russian students, factor structure, validity, reliability.

### *Acknowledgements*

The study was performed by a grant from the Russian Science Foundation (grant № 14-18-03461) at the Federal Medical Research Centre of Psychiatry and Narcology under the RF Ministry of Public Health.

### **For citation:**

Garanian N.G., Pushkina E.S. Establishing Validity and Reliability of the Russian Version of The Iowa-Netherlands comparison orientation measure in student's sample. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya* [Counseling Psychology and Psychotherapy], 2016. Vol. 24, no. 2, pp. 64—92. doi: 10.17759/cpp.20162402005. (In Russ., abstr. in Engl.)

\* *Garanian Natal'ja Georgievna*, Ph. D., professor, department of Clinical Psychology and Psychotherapy, Moscow State University of Psychology & Education (MSUPE), Moscow, Russia, garanian@mail.ru

\*\* *Pushkina Elizaveta Sergeevna*, student, department of Clinical Psychology and Psychotherapy, Moscow State University of Psychology & Education (MSUPE), Moscow, Russia, liza.pushkina@mail.ru

## REFERENCES

1. Anastazi A. Psikhologicheskoe testirovanie. M.: Pedagogika, 1982. Pp. 122—237.
2. Garanyan N.G. Perfektsionizm i vrazhdebnost' kak lichnostnye faktory depressivnykh i trevozhnykh rasstroystv: diss. ... dokt. psikhol. nauk. M., 2010.
3. Garanyan N.G. Teoriya sotsial'nogo sravneniya v klinicheskoi psikhologii. Psikhologicheskii zhurnal RAN. 2015. T. 36. № 4. Pp. 23—36.
4. Garanyan N.G., Shchukin D.A. Chastye sotsial'nye sravneniya kak faktor emotsional'noi dezadaptatsii studentov. Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya. 2014. № 4. Pp. 182—206.
5. Klain P. Spravochnoe rukovodstvo po konstruirovaniyu testov. Kiev: PAN Ltd, 1994. 283 p.
6. Krasnova V.V. Sotsial'naya trevozhnost' kak faktor narushenii interpersonal'nykh otnoshenii i trudnosti v uchebnoi deyatel'nosti u studentov. diss. ... kand. psikhol. nauk. M., 2013. 209 p.
7. Nasledov A.D. Matematicheskie metody psikhologicheskogo issledovaniya. SPb.: Rech', 2004. 392 p.
8. Samoilenko E.S. Problemy sravneniya v psikhologicheskom issledovanii. M.: izdatel'stvo «Institut psikhologii RAN», 2010.
9. Tarabrina N.V. Praktikum po psikhologii posttraumaticheskogo stressa. SPb.: Piter, 2001. 268 p.
10. Dijkstra P., Gibbons F., Buunk A. Social comparison theory / Social Psychological foundations of clinical psychology. Maddux J., Tangney J. (Eds.). 2010. New York. London: Guilford Press. Pp. 195—210.
11. Festinger L. A theory of social comparison processes. Human Relations. 1954. V. 7. Pp. 117—140.
12. Gibbons F., Buunk B. Individual differences in social comparison: Development of a scale of social comparison orientation. Journal of Personality and Social Psychology. 1999. V. 76. Pp. 129—142.
13. Gilbert P., Price J., Allan S. Social comparison, social attractiveness, and evolution: How might they be related? New Ideas in Psychology. 1995. V. 13. № 2. Pp. 149—165.
14. Krasnova H., Wenninger H., Widjaja T., Buxmann P. Envy on Facebook: A Hidden Threat to Users' Life Satisfaction? Research Paper, International Conference on Wirtschaftsinformatik / Leipzig, Germany: Business Information Systems, 2013.
15. Krizan Z., Bushman B. Better than my loved ones: social comparison tendencies among narcissists. Personality and Individual Differences. 2011. V. 50. Pp. 212—216.
16. Suls J., Wheeler L. A selective history of classic and neo-social comparison theory / J. Suls, L. Wheeler (Eds.) Handbook of social comparison: Theory and research. 2000. Dordrecht. The Netherlands: Kluwer Academic. Pp. 1—23.
17. Schneider S., Schupp J. The Social Comparison Scale, 2011 [web-document] [https://www.diw.de/documents/publikationen/73/diw\\_01.c.368747.de/diw\\_sp0360.pdf](https://www.diw.de/documents/publikationen/73/diw_01.c.368747.de/diw_sp0360.pdf)

## ПСИХОТЕХНИКА АКТИВИЗАЦИИ РЕСУРСОВ ЛИЧНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ. ПРАКТИЧЕСКИЙ ОПЫТ

Н.Б. САВИНКИНА\*,

ФГБОУ ВО МГУ им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия, nasavin@yandex.ru

В статье рассматриваются вопросы, связанные с использованием непроизвольного запоминания в обучении. Дается анализ учебной деятельности в Методе активизации (метод профессора Г.А. Китайгородской) с точки зрения стимулирования непроизвольного запоминания. Показывается, что эффективность обучения иностранному языку по Методу активизации достигается в значительной мере за счет использования непроизвольной памяти. Выявляются и перечисляются особенности учебной работы, посредством которых создаются условия для ее высокой продуктивности. Этими условиями являются: переключение внимания учащихся с учебных мнемических задач на игровые задачи за счет театрализованного характера взаимодействия преподавателя и учащихся на учебных занятиях; мотивация конкретных речевых действий учащихся, обусловленная вовлечением их в игровое взаимодействие; целостность и содержательность театрализованного учебного курса; интегрированность отдельных заданий в общую систему учебной работы; совместное производство содержания учебных занятий преподавателем и учащимися, требующее от учащихся речевой активности и речевой инициативы, а также интеллектуальных и креативных усилий; нестандартность и

### Для цитаты:

Савинкина Н.Б. Психотехника активизации ресурсов личности при обучении иностранному языку. Практический опыт // Консультативная психология и психотерапия. 2016. Т. 24. № 2. С. 93—105. doi: 10.17759/cpp.20162402006

\* Савинкина Наталья Борисовна, кандидат филологических наук, доцент кафедры философии и истории образования факультета педагогического образования МГУ им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия, nasavin@yandex.ru

необычность учебной деятельности; использование мнемических приемов, облегчающих запоминание; эмоциональное вовлечение учащихся в игровой процесс и другие.

**Ключевые слова:** обучение иностранным языкам, активизация ресурсов личности, Метод активизации, произвольное запоминание, произвольная память, стимулирование произвольного запоминания, интеллектуальная активность, театрализация, речевые действия от лица персонажа, маска, создание содержания учебного занятия, творческое задание, креативное речевое поведение.

При обучении иностранным языкам, особенно на начальном этапе обучения, от учащихся, прежде всего, требуют заучивания и воспроизведения лексики и готовых учебных текстов, так как в практической методике делается ставка на работу произвольной памяти. Закрепление знаний осуществляется почти исключительно посредством произвольного запоминания и заучивания, а произвольное запоминание считается «случайным». Однако практика показывает, что прямая установка на запоминание на самом деле не так эффективна, как кажется. Несмотря на потраченные учащимися усилия, заученный материал забывается, а выход в речь на основе заученных текстов не совершается. Между тем психологи давно сетуют на то, что при обучении недооцениваются возможности использования произвольного запоминания, которое при определенных условиях может быть более продуктивным, чем произвольное [2, с. 263]. К сожалению, сфера произвольного запоминания в методике обучения иностранным языкам по-прежнему остается без внимания. Не отрицая необходимости заучивания учебного материала, рассмотрим, как при обучении иностранному языку может быть задействована не только произвольная, но и «другая» память.

### **Взгляд на произвольную память в психологической науке**

Предварительно дадим рабочее определение произвольного (ПЗ) и произвольного запоминания (НЗ). Произвольную и произвольную память в психологической науке выделяют в соответствии с тем, какое место в структуре деятельности занимает мнемический процесс. «С произвольной памятью мы имеем дело, когда перед нами стоит осознанная задача запомнить (или вспомнить). Произвольная память имеет место в том случае, если запоминание оказывается дополнительным продуктом осуществления деятельности, напрямую не связанной с памятью. Показательно, что произвольное запоминание оказывается зачастую более

продуктивным, чем произвольное» [8, с. 12—13]. П.И. Зинченко первым раскрыл и подробно описал специфические особенности деятельности, которые обеспечивают наиболее благоприятные условия высокой продуктивности непроизвольного запоминания. На основании изучения «закономерностей» непроизвольного запоминания в результате проведенных экспериментов он пришел к заключению, что основная форма НЗ является продуктом целенаправленной деятельности, не мнемической по своему характеру. Подлежащий запоминанию материал включался при эксперименте в некоторую более широкую деятельность без прямой установки на его запоминание. Важным фактором эффективности НЗ оказалась при этом степень сложности и содержательности самой деятельности для испытуемого, а также степень проявленной с его стороны активности. П.И. Зинченко сделал вывод о возрастании качества непроизвольно зафиксированного в памяти материала по мере усложнения задания, сложность которого он связывал со степенью его содержательности и необходимостью установления содержательных связей при его выполнении, так как это требует от испытуемых высокой степени интеллектуальной активности. По определению Н.Т. Ерчак: «... не количество подлежащих запоминанию единиц материала, а интенсивность процессов его обработки определяет возможности памяти» [1, с. 206].

Разделяя взгляды П.И. Зинченко относительно НЗ, Г.К. Серeda считал использование в обучении именно непроизвольной памяти резервом совершенствования процесса обучения [11, с. 12—20]. Он полагал, что полученные традиционным путем знания часто являются «малоподвижными», и пытался найти способ сделать их подвижными и гибкими. При этом он рассматривал актуализацию при обучении непроизвольного запоминания как один из путей достижения его максимальной эффективности, прочности и гибкости полученных знаний, умения их применять в разных ситуациях [3, с. 23—37]. Согласно разработанной им теории памяти, для актуализации этого резерва необходима специальная организация деятельности учащегося. Г.К. Серeda называл два главных условия организации этой деятельности. Прежде всего, ученик активно «добывает» знания, а не получает их в готовом виде. В психологической науке это называется также «эффектом генерации», то есть лучшего запоминания материала, самостоятельно созданного испытуемым, «когда оно является продуктом самостоятельного целенаправленного действия, обеспечивающего наилучшие условия для ориентировки в материале и для его подкрепления» [8, с. 71]. Однако было бы заблуждением считать, что любые самостоятельно затраченные усилия ученика помогут ему быстрее продвинуться в освоении, в частности, иностранного языка. Этого ошибочного представления придерживаются авторы учебника «Французский язык для начинающих» Л.О. Мошенская и А.П. Дитерлен. В основу учебника положена



методика, основной принцип которой — приучить студента к активной самостоятельной работе, прежде всего, к работе со словарем. «Именно поэтому мы ... исключаем русский язык при введении лексического материала. Учащийся начинает ориентироваться в языке быстрее, если перевод дается ему не готовым, а он сам находит нужное значение по словарю. Да и запоминается все «добытое» самостоятельно, как показывает практика, гораздо лучше» [6, с. 3]. На самом деле трудоемкий поиск значения слов в словаре вовсе не продвигает начинающих изучать иностранный язык в его освоении, так как является всего лишь предварительной работой, не имеющей отношения к цели обучения, которая состоит в обучении восприятию иноязычных текстов и в обучении речи.

Другим условием мобилизации произвольной памяти в теории Г.К. Середы является построение такой структурной деятельности, в которой содержание, являющееся целью действия в одной задаче, входит в последующие действия как способ или часть способа их решения. Это должна быть некоторая целостная деятельность, интегрирующая систему связанных между собой заданий, в которой выполнение предыдущих заданий позволяет решать последующие задачи. По описанию Г.К. Середы, при выполнении отдельных учебных задач мнемическая задача выступает как специальная задача, часто даже вступающая в противоречие с познавательной. При решении интегрированной системы задач, направленных на поиск существенных связей и закономерностей в материале, мнемический эффект является результатом НЗ и не требует специальной, кроме познавательной активности [3, с. 23—37].

Активность НЗ также связывается с качеством мотива деятельности, который, прежде всего, «должен обладать достаточной побудительной силой, так как без этого деятельность не может осуществляться...» [2, с. 249]. Однако наличие побудительной силы мотива является только исходным условием. Продуктивность НЗ определяется еще и отношением мотива к задаче, а именно, «... чем более близкие и содержательные отношения существуют между мотивом и задачей, тем большей оказывается продуктивность НЗ» [2, с. 26].

### **НП как неотъемлемая часть обучения в Методе активизации**

В Методе активизации (МА) использование НП является неотъемлемой частью обучения [4]. Рассмотрим, каким образом при организации учебной деятельности в МА происходит его актуализация. При этом мы опираемся на собственный опыт работы по данному методу по учебникам Т.Н. Смирновой «Deutsch intensiv. Начальный этап» [12] и «Deutsch intensiv. Продвинутый этап» [13].

Обучение иностранному языку по МА имеет своей целью овладение учащимися языком для его практического использования и проходит в сжатые сроки при большом объеме подлежащего освоению речевого ресурса в процессе учебного общения, которому придается театрализованный характер. Организация театрализованного общения между преподавателем и группой учащихся и учащимися между собой происходит на основе особых драматизированных диалогических учебных текстов, объединенных общим сюжетом и снабженных параллельным переводом на родной язык. Эти учебные тексты содержат инвариантные образцы общения и включают продуманно отобранный, тематически и стилистически разнообразный речевой ресурс. Действующими лицами диалогических учебных текстов немецкого курса являются персонажи из немецкоязычных культур: художник из Баварии, актер из Гамбурга, философ из Вены, артист цирка из Швейцарии из Берна, капитан корабля из города Росток, ученый из города Гале, банковский служащий из Цюриха, журналист из Берлина и т.д.

При разыгрывании первого учебного текста — сцены прилета иностранных туристов в Москву и их знакомства в аэропорту — преподаватель, действуя от лица переводчика и гида туристической группы, «встречает» иностранных гостей и представляет их друг другу, наделяя при этом учащихся масками. Произнося относящийся к каждому персонажу текст, который учащиеся проговаривают вслед за ним фраза за фразой, он сопровождает его специальными жестами, движением и комментариями, призванными облегчить запоминание. Маски превращают учащихся в персонажей из учебного текста, который учащиеся совместно с преподавателем разыгрывают. Дальнейшее общение между преподавателем и группой учащихся и учащимися между собой на учебных занятиях осуществляется в игровом ключе и происходит от лица персонажей, которыми они становятся посредством масок. Участие в театрализации и необходимость совершать речевые действия от лица маски способствуют переключению внимания учащихся с учебных задач на игровые задачи. Воздействие игры заключается в эффекте преображения, необычности ситуаций, неожиданных поворотах, возможности выбора и многообразии связанных с игрой переживаний. По выражению С.Л. Рубинштейна, «многообразие переживаний, которое есть сущность игры, и свобода выбирать ... составляют всю ее прелесть» [9, с. 590]. В то время как цель преподавателя состоит, прежде всего, в решении учебных задач, учащиеся поглощены решением игровых задач. Тем самым достигается «управление всеми средствами, обеспечивающими произвольное внимание и запоминание учебного материала» [4, с. 55].

Учебные тексты специально организованы и структурированы так, чтобы облегчить учащимся запоминание и стимулировать их произ-

вольную память. Для обеспечения их «запоминаемости» используется целый ряд приемов, таких как их драматизированный характер; «актуальность» представленного в них речевого репертуара, обеспечивающего основные потребности общения; присутствие разного рода речевой экспрессии; их ритмическая организация; возможность жестового сопровождения. Этими приемами закладывается основа для облегчения мнемической деятельности учащихся на основе непроизвольного запоминания при восприятии данных текстов и при работе над ними.

Учащиеся действуют в «масках» на протяжении всего курса обучения, хотя могут выступать в разных игровых событиях и в других ролях. Речевой материал, входящий в речевое обеспечение маски, приобретает для учащихся личностную значимость, что также способствует его непроизвольному запоминанию. Маска высвобождает учащихся от «тисков» прямой задачи и задает импульс их воображению. Учащиеся с увлечением «творят» свою другую жизнь, придумывая на учебном речевом материале новые подробности, расширяющие содержание маски. Преподаватель стимулирует их творчество, создавая для него условия, задавая содержательные вопросы, подсказывая идеи. Из маски, как растение из корня, «вырастает» речевая способность учащихся. Посредством маски совершается вхождение учащихся в другой язык и в другую культуру в органичной этому языку и культуре идентичности.

Участие в учебной театризации создает для учащихся необходимость ориентироваться и действовать в живом потоке коммуникативных событий. В образе немецких, австрийских и швейцарских туристов, прилетевших в Москву, они знакомятся между собой, поселяются в гостинице, отправляются в гости, совершают экскурсию по городу, и т.д., а в курсе научного общения принимают участие в работе научного конгресса. Действия в «образе» требуют от учащихся речевой активности, проявления речевой инициативы и творческого поведения, обуславливая при этом внутреннюю мотивацию конкретных речевых действий, которые они совершают. Учащимся не приходится имитировать общение, как это происходит в обычном учебном процессе при выполнении отдельных заданий с ролевой игрой. Поэтому мотивация конкретных речевых действий учащихся оказывается в органичной содержательной связи с задачами игровой деятельности, в которой они обучаются иностранному языку.

Театризация позволяет преподавателю создавать для каждого занятия некоторый контекст и сценарий, придавая микроситуациям, из которого состоит сценарий, взаимосвязанность. Содержание же микроситуаций производится совместными творческими усилиями преподавателя и учащихся. Преподаватель продумывает сценарий и готовит коммуникативные задания, однако при их выполнении на занятии учащиеся могут

по-своему развить речевую сторону сценки, или же они создают содержание сценки самостоятельно, если преподаватель предоставляет им свободу для самовыражения. При этом для речевой продукции они используют лексику и готовые фразы из учебных текстов, перенося их в новые ситуации и создавая из них новые комбинации, преобразуя и обыгрывая учебные фразы при реализации собственного речевого замысла.

Участие в театрализации открывает перед учащимися возможность для яркого и интересного речевого поведения и сочинения оригинального речевого продукта, стимулируя их интеллект и фантазию. Совместное творчество приводит учащихся в особое приподнятое состояние, инспирируя их на интересные идеи. Происходит мобилизация их непроизвольного внимания, которое занято «проживанием» происходящих событий, а также одновременным производством и проживанием их речевой стороны.

Присутствие в театрализации воображения и фантазии позволяет создавать самые разнообразные ситуации, увеличивая тем самым возможности учебной речевой работы. Ситуации, в которых совершается что-то обычное, могут сменяться ситуациями необычными и неожиданными. Учебная речевая работа приобретает особую яркость и «подвижность», протекая при актуализации учебного материала, в том числе, в нестандартных и неожиданных контекстах. Дефицит речевых средств и необходимость действовать в границах речевого материала из учебных текстов заставляют преподавателя и учащихся проявлять речевую гибкость и «подвижность», мобилизуя свой «esprit» на поиск новых остроумных речевых решений, строя свое речевое поведение на языковой игре, на неожиданных переносах учебных фраз и на их неожиданных комбинациях. Учебный речевой ресурс перерабатывается и осваивается учащимися в сложной содержательной речевой деятельности, которая сопровождается кульминациями, эмоциональными переживаниями и актуализацией непроизвольного внимания и непроизвольной памяти учащихся.

Вот как выглядит учебное занятие, на котором происходит разработка текста № 6 «В картинной галерее». Учебная работа выстраивается из нескольких содержательно взаимосвязанных ситуаций, в которых обрабатывается языковой и речевой материал из этого текста, в том числе фразы: Was ist auf diesem Bild dargestellt? Was ist da zu sehen? «Что изображено на картине?» «Что мы видим на картине?» Встреча начинается с разговора о посещении Третьяковской галереи и о впечатлении иностранных гостей от коллекции русской живописи. Преподаватель задает учащимся вопросы: Кто Ваш любимый русский художник? Какая картина в Третьяковской галерее Вам особенно нравится? Что на ней изображено? Поскольку с русской живописью гости из туристической группы № 1 более или менее знакомы, гид предлагает им «совершить поездку»

в Дрезден, чтобы посетить галерею «Старые мастера» и ознакомиться с западноевропейской живописью. При выполнении этого задания преподаватель знакомит учащихся с несколькими картинами из коллекции Дрезденской галереи «Старые мастера», которые они рассматривают и совместно описывают, обмениваясь своими впечатлениями. Среди них картина «Художник в своей мастерской» голландского живописца ванн Остаде, на которой изображен рисующий художник: «Er ist beim Malen». Затем преподаватель предлагает учащимся «открыть» отдел современной живописи и просит их нарисовать собственные «шедевры». Учащиеся рисуют рисунки и объясняют группе, что на них изображено. Делаются предположения о том смысле, который выразил автор своим рисунком. Занятие завершается этюдами на тему «Художник и его живопись». При выполнении этюдов учащиеся совершают самостоятельную содержательную, языковую и речевую работу, оперируя новой лексикой и готовыми учебными фразами.

Вот тема одного из этюдов: «Вы просите художника нарисовать Ваш портрет». Одна из придуманных учащимися сценок выглядит так. Элегантная и очаровательная Карин Шик просит художника господина Майера нарисовать ее портрет. «С удовольствием!» говорит господин Майер. «Нарисуйте, пожалуйста, и шляпу!» просит госпожа Шик. «С удовольствием!» «И еще нарисуйте жемчужное ожерелье! И еще корзину с цветами!» «У Вас есть еще какие-нибудь особые пожелания?» проявляя чувство юмора, спрашивает учащийся, изображающий художника. В этом этюде учащаяся создала комбинацию из двух реалий, взятых ею из собственной маски («шляпа» и «корзина»), из реалии из текста № 6 («жемчужное ожерелье») и фразы речевого этикета из текста № 3 «Würden Sie bitte ...!» Учащийся воспользовался фразой из текста № 2, которую употребляет гид, представляя гостям программу их пребывания в Москве:

— Herr Meier, würden Sie bitte mein Porträt malen! So was habe ich mir schon lange gewünscht!

— Sehr gern.

— Aber mit Hut bitte!

— In Ordnung!

— Und malen Sie eine Perlenkette dazu, wenn es geht!

— Warum nicht? Es geht. Kein Problem.

— Und einen Korb mit Blumen bitte! Malen Sie einen Korb voll Blumen dazu!

— Haben Sie noch besondere Wünsche?

Тема другого этюда задана так: знаток и любитель искусства посещает мастерскую художника, чтобы заказать ему картину. Учащиеся придумали неожиданное решение этой сценки. Художник Генрих Майер приобрел старинную башню (реалия из текста № 5, употребленная в связи

с Кремлем: «Seine Mauern, Türme ...»). С башни открывается «красивый вид на мир» (в тексте № 5 есть фраза «Von da aus ist ein schöner Blick auf den Kreml»). Здесь его и должен посетить заказчик. Господин Майер ожидает его наверху башни. Заказчика приходится долго ждать, потому что лифт сломан и заказчику приходится подниматься наверх пешком. Наконец он появляется и на приветствия господина Майера отвечает, что страшно устал, поднимаясь наверх пешком. Господин Майер просит его извинить. У него нет денег на ремонт лифта. Ему самому приходится каждый день пешком подниматься на башню и спускаться вниз. Но это не страшно. Ведь отсюда открывается очень красивый вид на мир. Заказчик смотрит вниз и соглашается с художником. Он интересуется, кем была построена башня. Заказчик любит красоту вида с башни и выражает готовность дать деньги на ремонт лифта, а также заказывает картину с красивым видом.

— Herzlich willkommen! Ich begrüße Sie herzlich!

— Himmel, bin ich aber müde. Der Lift ist gestört. Ich musste zu Fuß laufen.

— Ich habe kein Geld für Reparatur. Bedauere. Ich muss jeden Tag zu Fuß rauf und runter steigen. Aber das macht nichts. Nicht so schlimm. Von da aus ist ein schöner Blick auf die Welt! Ein wunderschöner Blick! Schauen Sie mal!

— Lassen Sie mich mal sehen. Sie haben Recht. Es ist überwältigend. So was hab ich nie gesehen. Ich bin sehr beeindruckt. Wann und von wem wurde dieser Turm errichtet?

— 1174 vom Fürsten Heinrich dem Schönen.

— Gut, Herr Meier. Ich gebe Ihnen Geld für Reparatur.

— Danke. Es ist sehr nett von Ihnen.

— Und einen Auftrag. Sie sollen mir ein Bild mit Aussicht malen!

— Sehr gern.

Чтобы выполнить этот этюд, учащимся понадобился учебный материал не только из текста № 6, но также из всех предшествующих учебных текстов, которым они сумели гибко воспользоваться. На примере этих двух этюдов видно, как организация учебной деятельности в МА, интегрирующая в себя большой комплекс содержательных, языковых и речевых задач, направленных на обучение иноязычному общению, позволяет задействовать в речевой работе весь учебный ресурс, который таким образом приводится в постоянное движение и актуализируется в разнообразных новых контекстах.

## **Заключение**

Описанный метод обучения иностранному языку происходит на основе активизации ресурсов личности (отсюда и его название — метод

активизации — МА), и, прежде всего, механизмов непроизвольного запоминания, что достигается за счет целого ряда особенностей организации учебной деятельности:

— театрализованного характера учебной деятельности и, вследствие этого, отсутствия прямой установки на запоминание учебного материала, переключения внимания учащихся с мнемических задач на игровые задачи;

— целостного и содержательного характера учебного курса;

— интегрированности отдельных заданий в общую систему учебной работы, которая выстроена так, что решение последующих задач основывается на выполнении предшествующих заданий и требует от учащихся владения всем пройденным учебным материалом;

— необходимости проявления учащимися речевой активности, речевой инициативы и самостоятельности в связи с их участием в театрализации;

— присутствия в учебной работе сложных творческих заданий, выполнение которых требует от учащихся интеллектуальных и креативных усилий;

— интенсивной многократной языковой и содержательной обработки учебного материала;

— личностного присвоения учебного материала учащимися через игру и маску;

— самовыражения, средством которого становится маска;

— нестандартности и необычности учебной деятельности;

— использования в текстах и в учебной работе специальных мнемических приемов;

— содержательного отношения между мотивом конкретных речевых действий, которые совершают учащиеся, и задачами игровой деятельности, в которой происходит обучение иностранному языку;

— эмоционального вовлечения учащихся в игру и «проживания» ими речевой стороны событий, в которых они участвуют.

Таким образом, при обучении иноязычному общению по МА выполняются все названные в психологической литературе условия, необходимые для мобилизации НЗ.

В заключение нам хотелось бы высказать свое мнение по поводу критических замечаний в адрес интенсивного обучения и свойственного ему характера учебного общения с элементом игры и вымысла. В методической литературе такое общение иногда рассматривается как «псевдообщение». Например, А.С. Маркосян пишет, что «давая волю фантазии (ученика и учителя) мы, кажется, стали заменять искомое общение квазиобщением» [5, с. 198]. Автор полагает, что «использование приемов, якобы снимающих трудности овладения языком, порождает стремление

к внешней эффектности, а не эффективности обучения». Мы не согласны с таким подходом. На учебных занятиях в МА удается привести слушателей в творческое состояние. Игра и вымысел в МА служат решению учебных задач, расширяя возможности учебной работы и помогая произвести разнообразный и выразительный речевой продукт, а также сфокусировать внимание учащихся на языковом и речевом учебном материале. Их ценность состоит еще и в том, что они придают учебному общению живой и увлекательный характер и помогают вызвать у слушателей интерес и внимание друг к другу, привнести в обучение вместе с фантазией и шуткой человеческую ноту, создать на занятиях непринужденную атмосферу и приятные переживания. Такой характер обучения, несомненно, также является важным условием актуализации произвольного внимания и произвольной памяти учащихся.

#### **ЛИТЕРАТУРА**

1. *Ерчак Н.Т.* Иностранные языки: Психология усвоения. Минск: Новое знание; М.: ИНФРА-М, 2013. 336 с.
2. *Зинченко П.И.* Произвольное запоминание. Избранные психологические труды. М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. 544 с.
3. *Иванова Е.Ф.* Теория памяти Г.К. Середы как развитие идей школы П.И.Зинченко // Культурно-историческая психология. 2009. № 2. С. 23—37.
4. *Китайгородская Г.А.* Интенсивное обучение иностранным языкам. Теория и практика. М.: Высшая Школа; Научно-образовательный центр «Школа Китайгородской», 2009. 277 с.
5. *Маркосян А.С.* Очерк теории овладения вторым языком. М.: УМК «Психология», 2004. 384 с.
6. *Мошенская Л.О. Дитерлен А.П.* Французский язык для начинающих: Учеб. М.: Высшая школа, 2008. 375 с.
7. *Никуличева Д.Б.* Как найти свой путь к иностранным языкам: лингвистические и психологические стратегии полиглотов: учеб.- метод. пособие. М.: Флинта: Наука, 2009. 304 с.
8. *Общая психология. В семи томах. / Под редакцией Б.С. Братуся. Т.3. Память. М.: Издательский центр «Академия», 2006. .*
9. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. М.: Учпедгиз, 1946. 704 с.
10. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. СПб: Питер, 2002. 720 с.
11. *Середи Г.К.* О структуре учебной деятельности, обеспечивающей высокую продуктивность произвольного запоминания // Проблемы психологии памяти. Харьков: Изд-во Харьковского Ун-та, 1969. С. 12—20.
12. *Смирнова Т.Н.* Немецкий язык. Интенсивный курс. Начальный этап: Учебное пособие. М.: Иностранный язык, ООО Издательство «ОНИКС 21 век», 2004. 352с.
13. *Смирнова Т.Н.* Немецкий язык. Интенсивный курс. Продвинутый этап: Учеб. М.: Иностранный язык, ООО Издательство «ОНИКС 21 век», 2004. 304 с.



14. Эльконин Д.Б. Психология игры. М.: Владос, 1999. 360 с.
15. Фюрер Джошуа. Эйнштейн гуляет по Луне. Наука и искусство запоминания. Перевод с английского. М.: АЛЬПИНА ПАБЛИШЕР, 2013. 270 с.

## PSYCHO TECHNOLOGY OF PERSONALITY RESERVES ACTIVATION WHEN TEACHING FOREIGN LANGUAGE. PRACTICAL EXPERIENCE

N.B. SAVINKINA\*,  
Moscow State University, Moscow, Russia,  
nasavin@yandex.ru

The article considers the problems of the role of implicit memory in education. The Activation Method (also known as Professor G.A. Kitaygorodskaya Method) is analyzed from the point of view of the implicit memory. It is shown that the efficiency of teaching/learning process is to a great extent reached thanks to the implicit memory. Some specific features of the teaching/learning process which provide for the conditions activating implicit memory are identified and described. These conditions are as follows: refocusing students attention from mnemonic goals to the game playing which is achieved thanks to the dramatization of the teacher-students classroom interaction; motivating students speech activities by involving them into a kind of classroom drama in which they act as its characters; integrity and content richness of the dramatized teaching course; integration of all the communicative tasks into the wholistic teaching/learning process; students contribution to the lesson content creation which requires their speech activity and speech initiative, as well as the development of their intellectual and creative potential; non-standard, unique character of the teaching process; using a variety of mnemonic techniques to facilitate memorizing; students emotional involvement into the dramatized teaching/learning process and other factors.

**Keywords:** foreign language teaching, personality reserves activation, the Activation Method, implicit memorizing, implicit memory, implicit memory stimulation, intellectual activity, dramatizing, students speech activities acting as personages, mask, lessons content creating, creative task, creative speech production.

### For citation:

Savinkina N.B. Psycho technology of personality reserves activation when teaching foreign language. Practical experience. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya [Counseling Psychology and Psychotherapy]*, 2016. Vol. 24, no. 2, pp. 93–105. doi: 10.17759/cpp.20162402006. (In Russ., abstr. in Engl.)

\* Savinkina Natalia Borisovna, Candidate of Philology, Associate Professor of the Moscow State University, Department of Pedagogical Education, Chair of Philosophy and History of Education, Moscow, Russia, e-mail: nasavin@yandex.ru

## REFERENCES

1. Erchak N.T. Inostrannye yazyki: Psikhologiya usvoeniya [Foreign languages: psychology of learning]. Minsk: Novoe znanie; Moscow: INFRA-M, 2013. 336 p.
2. Zinchenko P.I. Neproizvol'noe zapominanie. Izbrannye psikhologicheskie trudy [The implicit memorizing. Selected psychological works]. M.: Izdatel'stvo "Institut prakticheskoi psikhologii", Voronezh: NPO "MODEK", 1996. 544 p.
3. Ivanova E.F. Teoriya pamyati G.K. Seredy kak razvitie idei shkoly P.I.Zinchenko [G.K. Sereda's memory theory as developing P.I. Zinchenko's school ideas]. Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-Historical Psychology], 2009. no. 2, pp. 23—37. (In Russ., abstr. in Engl.)
4. Kitaigorodskaya G.A. Intensivnoe obuchenie inostrannym yazykam. Teoriya i praktika [Intensive teaching of foreign languages. Theory and practice]. Moscow: Vysshaya Shkola; Nauchno-obrazovatel'nyi tsentr "Shkola Kitaigorodskoi", 2009. 277 p.
5. Markosyan A.S. Ocherk teorii ovladeniya vtorym yazykom [Essay on the theory of the second language acquisition]. Moscow: UMK "Psikhologiya", 2004. 384 p.
6. Moshenskaya L.O. Diterlen A.P. Frantsuzskii yazyk dlya nachinayushchikh: Ucheb. [French for beginners. Textbook]. Moscow: Vysshaya shkola, 2008. 375 p.
7. Nikulicheva D.B. Kak naiti svoi put' k inostrannym yazykam: lingvisticheskie i psikhologicheskie strategii poliglотов: ucheb.-metod. posobie [How to get one own way to foreign languages. Linguistic and psychological strategies of polyglots]. Moscow: Flinta: Nauka, 2009. 304 p.
8. Obshchaya psikhologiya.V semi tomakh. [General psychology: in 7 vol.]. In Bratus B.S. (eds.) Vol. 3. Pamyat' [Memory]. Moscow: Izdatel'skii tsentr "Akademiya", 2006. 320 p.
9. Rubinshtein S.L. Osnovy obshchei psikhologii [Fundamentals of general psychology]. Moscow: Uchpedgiz, 1946. 704 p.
10. Rubinshtein S.L. Osnovy obshchei psikhologii [Fundamentals of general psychology]. Saint-Petersburg: Piter, 2002. 720 p.
11. Sereda G.K. O strukture uchebnoi deyatel'nosti, obespechivayushchei vysokuyu produktivnost' neproizvol'nogo zapominaniya [About the structure of educational activity providing for high productivity of implicit memory]. Problemy psikhologii pamyati. [Problems of memory psychology], Khar'kov: Izd-vo Khar'kovskogo Unta, 1969, pp. 12—20. (In Russ., abstr. in Engl.)
12. Smirnova T.N. Nemetskii yazyk. Intensivnyi kurs. Nachal'nyi etap: Uchebnoe posobie [German language. The intensive course for beginners: Textbook]. Moscow: Inostranniy yazyk, OOO Izdatel'stvo "ONIKS 21 vek", 2004. 352 p.
13. Smirnova T.N. Nemetskii yazyk. Intensivnyi kurs. Prodvinutyi etap: Ucheb. [German language. The intensive course. Advanced stage: Textbook]. Moscow: Inostranniy yazyk, OOO Izdatel'stvo "ONIKS 21 vek", 2004. 304 p.
14. El'konin D.B. Psikhologiya igry [The psychology of game playing]. Moscow: Vlados, 1999. 360 p.
15. Foer Dzhoushua. Einshtein gulyaet po Lune. Nauka i iskusstvo zapominaniya [Moonwalking with Einstein. The Art and Science of Remembering Everything.]. Perevod s angliiskogo. Moscow: AL'PINA PABLISHER, 2013. 270 p.

---

## ДЕБЮТ

---

# ПСИХОТЕХНИЧЕСКОЕ ПОНЯТИЕ ЛИЧНОСТИ: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ

А.В. ЖЕЛЯБИН\*,  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, zhelyabinav@gmail.com

В статье ставится проблема наличия адекватного понятия личности в контексте современной психотехники и обосновывается необходимость исследования этой проблемы. Для того чтобы от имеющихся в мировой психологии различных представлений о личности перейти к понятию личности в психотехническом контексте, проанализированы параметры различения естественнонаучной парадигмы и психотехнической [2]. Для удобства соотнесения понятий с психотехническими требованиями параметры различения сведены к четырем критериям психотехничности. Далее в статье обоснована необходимость (и предложено определение) промежуточного для понимания динамики личности в психотехническом контексте понятие — совокупный субъект. В заключении сформулированы общие представления о психотехническом понятии личности, основанные на проведенном сравнительном анализе естественнонаучной и психотехнической концепций. Так же в заключении сформулировано гипотетическое определение личности для психотехнической парадигмы и поставлены вопросы для дальнейшего исследования.

### Для цитаты:

Желябин А.В. Критерии психотехнического понятия личности: постановка проблемы // Консультативная психология и психотерапия. 2016. Т. 24. № 2. С. 106—114. doi: 10.17759/cpp.20162402007

\* Желябин Антон Валерьевич, аспирант кафедры индивидуальной и групповой психотерапии факультета клинической и консультативной психологии ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, коммерческий директор ООО «Профуспех», Ярославль, Россия, zhelyabinav@gmail.com

**Ключевые слова:** личность, развитие, психотехника, совокупный субъект, субъектность, диалогичность, критерии психотехничности.

В современном психотехническом контексте, подробно рассмотренном автором в статье «Категория развития в современном психотехническом контексте» [5] уникальная деятельная сущность, которая осуществляет целенаправленную осмысленную субъектную активность и сталкивается с критическими ситуациями, играет значимую роль. Иными словами в современной психотехнике [1; 5; 8], которая неотделима от психологической практики, представленной в наибольшей степени Понимающей психотерапией Ф.Е. Василюка [3; 7; 12], подразумевается, а значит, необходима, но отсутствует категория психотехнической личности. Именно переживания такой сущности и являются центральным предметом психотехнической концепции жизненных миров Ф.Е. Василюка [3]. Мы могли бы назвать такую сущность личностью, но данный термин нуждается еще в дополнительной разработке в контексте психотехники, поскольку сама психотехническая концепция подразумевает ряд особенных требований к категориальному и методологическому аппарату.

В рамках данной статьи мы ставим перед собой цель определиться с критериями психотехничности, и затем на основании этого описать ряд предположений относительно психотехнического понятия личности.

В ограниченном формате статьи мы оставим за кулисами подробный анализ мировых теорий. Детальное их рассмотрение может стать предметом для дискуссий, докладов на конференциях или будущих научных публикаций. Опыт подсказывает, что каждая персонологическая концепция может иметь столько трактовок, сколько серьезных исследователей занимается её изучением.

В заключении будут сформулированы основные задачи, которые предстоит решить в понимании личности и совокупного субъекта в контексте психотехники.

## **Критерии психотехничности**

Особенности психотехнической формы познания выделил Федор Ефимович Василюк, противопоставляя психотехническую форму познания естественнонаучной [2]. Выделено 9 основных положений противопоставления:

1. Психотехническое познание своей целью имеет эффективную практику, в то время как естественнонаучное — максимально полное

описание реальности. Таким образом, философия практики противопоставляется философии гносеологизма.

2. Описывая объективную действительность, естественная наука должна быть минимально пристрастной, независимой. Психотехник же, ориентируясь на практику, точно определяет свои ценности, такие как полезность, правильность, истина. Ценности, таким образом, в психотехническом познании имманентны процессу познания (встроены в него). В естественной науке ценности вносят помехи в процесс познания.

3. Адресатом психотехнической теории является психолог-практик, психотехник, в то время, как естественнонаучным знанием пользуются ученые для формулирования новых теорий. Важно помнить, что адресатом психотехнической практики в свою очередь является теория. Автор психотехнического подхода к групповой работе формулирует средства для своей собственной работы.

4. Если для естественных наук идеалом познания является ситуация, когда субъект наблюдения абсолютно изолирован от объекта, и объект не подвергается никакому постороннему влиянию, то психотехнический субъект познания осознает свое влияние, формирует его в соответствии со своими ценностями и включает объект познания (клиента, пациента, испытуемого) в процесс исследования, превращая его в субъект.

5. В процессе психотехнического познания интенсивный эмоциональный и уникальный контакт включает в себя всех участников ситуации исследования, отличие от естественнонаучного познания, в котором специалист минимизирует свое участие, стандартизирует контакт, стремясь сделать объект минимально зависящим от исследователя. Метафора контакта представляет собой либо поток информации от испытуемого к исследователю (в естественной науке), либо общее поле взаимодействия совокупного субъекта — психолога и клиента.

6. Естественнонаучное исследование имеет строгую программу, план событий. Процедуры психотехнического исследования гибки и уникальны, тонко реагируют на текущий процесс. Несомненно, процедура исследования имеет определенный план работы, но важен непосредственный актуальный опыт «здесь-и-теперь». В развивающей психологической работе не может быть заданной раз и навсегда программы, нужен такой инструмент, который сочетал бы гарантию результата с уникальностью и точностью хода в шахматной партии.

7. Естественнонаучное знание — это знание о «них», в третьем лице, безлично, оторвано от реальности. Психотехническое знание является внутренним, личностным, наполненным индивидуальным смыслом. Это знание не обязательно о себе, но о некоторой общности или единстве, с которым субъект может себя отождествить — знание «о нас». Психотехническое знание зависит от позиции восприятия — это пост-

неклассическое знание (по классификации В.С. Стёпина [10]). Каждый контакт эмоционален и потому уникален, следовательно уникально и знание про контакт и его участников.

8. «...если *общим предметом классической академической теории* является фрагмент, выделенный методом из объекта исследования, ограниченный и ограниченный этим методом, то *общим предметом психотехнической теории* является сам метод, ограничивающий и создающий пространство психотехнической работы-с-объектом», — пишет Ф.Е. Василюк [2, с. 190]. Так естественнонаучный эксперимент Павлова помещает испытуемых собак в абсолютно искусственные условия, создавая предмет «условный рефлекс», а психотехническая работа психоаналитиков с бессознательным состоит в толковании бессознательного.

9. В психотехническом познании «к эффективному практическому методу подбирается центральный предмет, для которого этот же метод является оптимальным методом исследования», — формулирует Ф.Е. Василюк [2, с. 195]. Естественнонаучное познание выбирает метод исследования, исходя из центрального предмета.

Поскольку поставлена задача выявить соответствие представлений о личности психотехническому подходу, понадобятся удобные для сравнения признаки. Для того чтобы получить ясные признаки, которые позволят оценить концепцию или её компоненты, как соответствующие психотехническим ценностям, сведем критерии различения Ф.Е. Василюка к *критериям психотехничности*.

1. Первым признаком является ориентированность теории на практическое применение. Теория (или её элементы) должна иметь своей философией практику, сочетать в своей концепции теоретическую модель и практику её применения, содержать такие знания, которые позволяют эффективнее взаимодействовать с реальностью (пункты 1, 3 и 7). Из психотерапевтических подходов исследователя-психотехника могут заинтересовать те, которые были систематизированы и описаны на теоретическом уровне. Значит, во всех рассматриваемых персонологических концепциях особое внимание должно уделяться взаимно обогащающему сочетанию теории и практики.

2. Рассматривая контакт между участниками психологического контакта, следует обратить внимание на уникальность или стандартизованность ситуации психологической работы, открытость опыту «здесь и теперь», монологичность или диалогичность (полилогичность, если участников больше, чем двое) ролевых отношений — фактически, активность участников взаимодействия в формировании ситуации. Должен быть задан вопрос, подразумевает ли теория субъектность всех участников психологической практики, или кто-то формирует ситуацию, а кто-то объектно испытывает на себе её влияние (пункты 4, 5 и 6).

3. Должна быть рассмотрена роль личности психолога в данной персонологической концепции — стремится ли психолог дистанцироваться от исследуемого явления или включен в него. Исследователя-психотехника должны интересовать такие средства работы, которые подразумевают живой личностный контакт между психотерапевтом и его клиентом, объединяющий их в одну общность и образующий эмерджентные свойства новой общности — совокупного субъекта (пункты 2, 5 и 7).

4. Наконец, должен быть рассмотрен вопрос, подобран ли центральный предмет исследования в данном подходе так, чтобы главный практический метод был эффективным методом исследования.

Выделенные критерии психотехничности согласуются с онтологией жизненных миров, описанной Ф.Е. Василюком [3], которая утверждает неотделимость (слитность) человека и мира в деятельности. Так индивид, представляющий собой единственный субъект, становится дефицитным, недостаточным понятием. Для описания единицы-участника деятельности, содержащей несколько «действующих лиц» необходимо ввести в психотехническую парадигму новую категорию — «совокупный субъект». Борис Федорович Ломов определяет совокупный субъект как специфическую общность группы, формируемую в процессе обмена результатами познавательной деятельности каждого индивида (в общении), взаимной регуляции и коррекции выполняемых действий, взаимного стимулирования. Б.Ф. Ломов пишет: «Бехтерев для обозначения группы людей пользовался понятием “собирабельная личность”. Он хотел этим подчеркнуть, что группа обладает некоторыми новыми качествами, несводимыми к сумме качеств индивидов, входящих в нее. Точнее здесь было бы применить понятие “совокупный субъект”» [6, с. 291]. Кроме Б.Ф. Ломова понятие «совокупный субъект» и «совокупный субъект деятельности» использовали Л.И. Уманский [4; 11], В.В. Рубцов [9], Ф.Е. Василюк и другие авторы, употребляя его в качестве синонима группового или коллективного субъекта. Таким образом, можно выделить существенные признаки совокупного субъекта:

1. Наличие более чем одного активного субъекта,
2. Сонаправленность, то есть согласованная деятельность всех индивидов, направленная на один объект,
3. Наличие между индивидами в составе совокупного субъекта взаимно регулирующей коммуникации,
4. Осознание индивидами своей общности в составе совокупного субъекта.

По замечанию Б.Ф. Ломова совокупный субъект обладает некоторыми качествами, не сводимыми к сумме качеств индивидов, следовательно, значение имеют специфические новообразования, возникающие при формировании новой общности. Мы обращаем внимание на это по-

нятие, поскольку совокупный субъект представляет собой новую общность (по сравнению с простым индивидом), которая является целенаправленно действующей единицей. Однако мы различаем совокупного субъекта и личность как внешнюю и внутреннюю (интериоризированную, говоря терминами отечественной психологии) форму общности.

Поэтому, анализируя представления о личности, следует принимать во внимания и представления о совокупном субъекте. Однако преждевременно было бы делать выводы о генеалогической связи между ними.

### **Заключение**

Итак, рассмотрев отличия психотехнического знания от естественнонаучного, мы выделили четыре существенных критерия психотехнического понятия, которые теперь могут быть применены к анализу представлений о личности. Таким образом, стало возможно, используя такое категориальное «сито», отобрать именно те зерна, которые станут основой собственного для психотехники понятия личности. Описанных в данной статье критериев достаточно, чтобы проанализировать теории личности на предмет психотехничности.

Имея четыре критерия психотехничности понятия личности, мы имеем инструмент для поиска оснований разработки такого понятия. Применяя выделенные критерии к рассмотрению теорий личности, исследователь отыщет для психотехники важнейшие идеи, которые лягут в основание понимания природы интенциональной, статичной, уникальной и динамичной сущности — личности.

Для поиска оснований психотехнической личности могут и должны быть переработаны известные исторические и современные теории личности, в который при помощи выдвинутых нами критериев психотехнического понятия могут быть найдены существенные и опорные для психотехнической личности положения.

На этом этапе исследования возможно выдвинуть лишь гипотетическое понимания личности в контексте современной психотехники. Психотехническое понятие личности представляется нестатичным неиндивидуальным образованием, или даже процессом, который происходит (возникает и развивается) тогда, когда контакт включает двоих и более субъектов. Психотехническая личность — это такая ролевая пара (или более — тройка, четверка и т.д.), которая осуществляет деятельность «вместе», что означает «разделяя мотивы другого как свои». Из этого следует, то идентифицировать личность (как и определить мотивы поведения, как и сделать вывод о личностности поведения) можно лишь изнутри, став частью личности. Психотехническая личность ситуативна, то есть су-



ществует и развивается лишь в рамках одной конкретной деятельности. Имеет большое значение предположение, что психотехническая личность немыслима в отсутствие Другого, а значит, нелокализуема в единственном индивиде. Можно так же предположить, что развитие личности как качественное изменение связано с изменением характера деятельности личности (а значит, с преобразованием, реструктуризацией личности в рамках деятельности). Рост же личности как количественное изменение связан с расширением числа вовлеченных в деятельность персон, то есть «чем больше людей разделяют мой мотив, тем больше моя личность».

Исследователям нашего направления предстоит дать ответы на важные вопросы про необходимые и достаточные условия для возникновения психотехнической личности, определиться с процессом формирования и критериями развития психотехнической личности, а так же ответить на ряд сложных моментов о роли Другого или Других в рамках одной личности.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. *Василюк Ф.Е.* Жизненный мир и кризис: типологический анализ критических ситуаций // Психологический журнал. 1995. № 16 (3). С. 90—101.
2. *Василюк Ф.Е.* Методологический анализ в психологии. М.: МГППУ, Смысл, 2003. 240 с.
3. *Василюк Ф. Е.* Психология переживания. Анализ преодоления критических ситуаций. М.: Издательство Московского университета, 1984. 200 с.
4. *Гайдар К.М.* Социально-психологическая концепция группового субъекта. Воронеж : Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 2013. 396 с.
5. *Желябин А.В.* Категория развития в современном психотехническом контексте [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru 2014, 6 (4), 219— 231. URL: <http://psyedu.ru/journal/2014/4/Zhelyabin.phtml>
6. *Ломов Б.Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1984. 445 с.
7. *Молостова А.Н.* Психотехника помощи при решении творческих задач // Психологическая наука и образование. 2008. № 5. С.120—132.
8. *Пузырей А.А.* Психология. Психотехника. Психагогика. М.: Смысл, 2005. 488 с.
9. *Рубцов В. В.* Социально-генетическая психология развивающего образования: деятельностный подход. М.: МГППУ, 2008. 416 с.
10. *Степин В.С.* Классика, неклассика, постнеклассика: критерии различения // Постнеклассика: философия, наука, культура: Коллективная монография / Отв. ред. Л.П. Киященко и В.С. Степин. СПб.: Мирь. 2009. С. 249—295.
11. *Уманский Л. И.* Психология организаторской деятельности школьников. М. : Просвещение, 1980. 160 с.
12. *Шведовский О.В.* Исследование микродинамики изменений личности в процессе понимающей психотерапии // Психологическая наука и образование. 2006. № 3. С. 89—98.

## PSYCHOTECHNICAL CONCEPT OF PERSONALITY: FORMULATION OF THE PROBLEM

A.V. ZHELYABIN\*,  
Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia,  
zhelyabinav@gmail.com

The problem of adequate concept of personality in the context of modern psychotechnics is researched in our topic. It explains, why it is necessary to pay attention to that issue. For switching from the worlds different ideas about nature of personality to concept of personality in psychotechnical context several measures of difference between nature-science (classical science) approach and psychotechnical-science (non-classical) approach was analyzed. These measures of difference were grouped into four criteria of Psychotechnics for making correlation between concepts and psychotechnical requirements more convenient. Further it is necessary to observe the concept of cumulative subject for building a complete picture of developmental dynamics of personality in psychotechnical context. The necessary of this is explained and the definition is given. In the conclusion the general psychotechnical ideas about personality are described. They are based on comparative analysis between nature-science and psychotechnical science approaches. Also in the conclusion hypothetical definition of personality for psychotechnical context is formulated and the questions for the future researches are posed.

**Keywords:** personality, development, psychotechnic, cumulative subject, subjectivity, dialogue, criteria of Psychotechnical.

### REFERENCES

1. Vasiliuk F.E. Zhiznennyi mir i krizis: tipologicheskii analiz kriticheskikh situatsii [The World of Living and The Crisis]. *Psikhologicheskii zhurnal [Psychological Journal]*. 1995. № 16 (3). Pp. 90—101.
2. Vasiliuk F.E. Metodologicheskii analiz v psikhologii [Methodological Analysis in Psychology]. M.: Smysl, MGPPU, 2003, 240 p.
3. Vasiliuk F. E. Psikhologiya perezhivaniia. Analiz preodoleniia kriticheskikh situatsii [The Psychology of Experience]. M.: MGPPU, 1984, 200 p.

#### For citation:

Zhelyabin A.V. Psychotechnical concept of personality: formulation of the problem. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya [Counseling Psychology and Psychotherapy]*, 2016. Vol. 24, no. 2, pp. 106—114. doi: 10.17759/cpp.20162402007. (In Russ., abstr. in Engl.)

\* *Zhelyabin Anton Valerievich*, graduate student of the chair of individual and group psychotherapy in faculty of clinical and counseling psychotherapy in Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia. CEO in «Profuspekh», Yaroslavl, Russia, e-mail: zhelyabinav@gmail.com

4. Gaidar K.M. Sotsial'no-psikhologicheskaya kontseptsiya gruppovogo sub'ekta [Socio-Psychological Concept of Group Entity]. Voronezh : Izdatelstvo Voronezhskogo Gosudarstvennogo Univestiteta [State University of Voronezh], 2013. 396 p.
5. Zhelyabin A.V. Kategoriiia razvitiia v sovremennom psikhotehnicheskom kontekste [The Category of the Development in Modern Psychotechnic Context]. *Psikhologicheskaiia nauka i obrazovanie psyedu.ru [Psychological Science and Education psyedu.ru]*. 2014. № 6 (4). Pp. 219—231. Available at: <http://psyedu.ru/journal/2014/4/Zhelyabin.phtml>
6. Lomov B.F. Metodologicheskie i teoreticheskie problemy psikhologii [Methodological and Theoretical Problems of Psychology]. M.: Nauka, 1984. 445 p.
7. Molostova A.N. Psikhotehnika pomoshchi pri reshenii tvorcheskikh zadach [Psychotechnics of Assistance in Solving the Creative Tasks]. *Psikhologicheskaiia nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*. 2008. № 5. Pp.120—132.
8. Puzyrei A.A. Psikhologiiia. Psikhotehnika. Psikhagogika [Psychology. Psychotechnic. Psychagogik]. M.: Smysl, 2005. 488 p.
9. Rubtsov V. V. Sotsial'no-geneticheskaya psikhologiya razvivayushchego obrazovaniya: deyatel'nostnyi podkhod [Socio-Genetic Psychology of Developmental Education]. M.: MGPPU, 2008. 416 p.
10. Stepin V.S. Klassika, neklassika, postneklassika: kriterii razlicheniya [Classic, Non-classic, Postnonclassic: Criteria for Distinguishing]. Postneklassika: filosofiya, nauka, kul'tura [Postnonclassic: Philosophy, Science, Cultural]. Kiyashchenko L.P., Stepin V.S. Saint Petersburg: Mir, 2009. 671 p.
11. Umanskii L. I. Psikhologiya organizatorskoi deyatel'nosti shkol'nikov [Psychology of Organisational Activity of Shcoolchildren]. L. I. Umanskii. M. : Prosveshchenie, 1980. 160 p.
12. Shvedovskii O.V. Issledovanie mikrodinamiki izmenenii lichnosti v protsesse ponimaiushchei psikhoterapii [Study of Microdynamic of Personal Changes in the Process of Understanding Psychotherapy]. *Psikhologicheskaiia nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*. 2006. № 3. Pp. 89 —98.

---

## ЛЕКТОРИЙ

---

# ИСТОРИЯ ПСИХОТЕРАПИИ. ЛЕКЦИЯ 2. ПРЕДЫСТОРИЯ ПСИХОТЕРАПИИ (ЧАСТЬ III)

И.Б. ГРИНШПУН

Данная публикация продолжает цикл лекций Игоря Борисовича Гриншпуна по истории психотерапии. Эта часть посвящена влиянию психологии и философии XIX века на становление психотерапии и охватывает широкий круг персоналий того времени. В ней прослеживается развитие естественнонаучной линии, идущей от В. Вундта вплоть до американского бихевиоризма. Рассматриваются некоторые идеи Ф. Brentано, их развитие в феноменологии Э. Гуссерля и экзистенциализме М. Хайдеггера, анализируется прямое и косвенное влияние этой философской ветви на различные направления психотерапии. Рассматриваются заложенные В. Дильтеем основы гуманитарной линии в психологии, на которую опирается гуманистическая и экзистенциальная психотерапия. Обсуждается значение герменевтики для психотерапии. Приводится анализ фрагментов произведений А.С. Пушкина с точки зрения герменевтики. Затрагивается проблема диагноза в психиатрии и психотерапии. Рассматривается влияние идей и изобретений Ф. Гальтона на психологию и психотерапию. Прослеживается связь псевдонауки френологии с учением о локализации психических функций, важным для развития психиатрии и клинической психологии.

**Ключевые слова:** история психотерапии, экспериментальная психологическая лаборатория, интенциональность, феноменология, понимающая пси-

Для цитаты:

Гриншпун И.Б. История психотерапии. Лекция 2. Предыстория психотерапии (Часть III) // Консультативная психология и психотерапия. 2016. Т. 24. № 2. С. 115—131. doi: 10.17759/cpp.20162402008

хология, экзистенциализм, жизненный мир, эмпатия, герменевтика, фре-  
нология, Вильгельм Вундт, Владимир Бехтерев, Франц Brentано, Эдмунд  
Гуссерль, Серен Кьеркегор, Вильгельм Дильтей, Фрэнсис Гальтон.

### **Влияние психологии и философии XIX века на становление психотерапии**

Сейчас мы поговорим о некоторых ключевых фигурах западной тра-  
диции XIX века, психологах и философах, прямо или косвенно повлия-  
вших на психотерапию<sup>1</sup>.

Напомню вам, что для психологии одной из ключевых фигур того  
времени был Вильгельм Вундт. Нас сейчас интересует не его теория эле-  
ментов сознания, нас интересует вещь, вроде бы к психотерапии прямо  
не относящаяся. В 1879 году Вундт открыл первую лабораторию экспе-  
риментальной психологии, под которую до того была разработана про-  
грамма психологии. Причем здесь психотерапия? Я буду очень краток.  
Дело в том, что у Вундта экспериментальной психологии учились очень  
многие, в том числе и Владимир Михайлович Бехтерев.

Бехтерев, молодой тогда невролог, в 80-е годы XIX века проходил ста-  
жировку за границей, в Германии, Австрии и Франции. Он стажировался  
во всех крупнейших неврологических клиниках, в том числе обучался  
гипнозу у Шарко в клинике Сальпетриер. У Шарко была идея использо-  
вать психологию в психиатрии (т.е. в неврологии; напомню, по Шарко,  
гипноз имеет неврологическую природу), и в Сальпетриере он создал  
психологическую лабораторию по типу вундтовской, которой заведовал  
Пьер Жане (после смерти Шарко ее разогнали).

Именно Бехтерев привезет гипноз в Россию и будет пытаться приме-  
нять его в разных областях, в том числе для лечения алкоголизма, хотя и  
не очень успешно. Среди прочего, Бехтереву понравилась идея Шарко о  
возможности работать с душевнобольными, применяя психологию. Он  
прошел обучение экспериментальной психологии в лаборатории Вунд-  
та в Германии, и примерно в это же время получил приглашение воз-  
главить кафедру нервных болезней в Казанском университете, одном из  
крупнейших университетов страны. Это было очень лестное предложе-  
ние для молодого человека, которому в то время не было еще и 30 лет.  
Бехтерев его принимает, но ставит условие, чтобы ему дали возможность

---

<sup>1</sup> Психотерапия все-таки в основном рождалась в западной традиции. Если  
вы захотите узнать о предыстории психотерапии в российской культуре, можете  
посмотреть книгу психиатра и психоаналитика Юрия Каннабиха «История пси-  
хиатрии» — он отслеживает ее до 20-х годов XX века.

создать там такую лабораторию. Это было сделано. Он закупил оборудование в Германии и в 1885 году открыл в Казани первую в нашей стране психологическую лабораторию (а через десять лет — в Петербурге).

Бехтерев долгое время действительно пытался применять вундтовскую психологию, но не преуспел. Ведь на чем основана вундтовская экспериментальная психология? По сути, на доверии к самоотчетам испытуемых. Да, оборудование позволяет сделать самонаблюдение более строгим. Однако Бехтерев пришел к выводу, что доверять самоотчетам душевнобольных нельзя, они не отражают того, что непосредственно происходит в сознании. Проработав таким образом примерно десять лет, он начнет создавать свою так называемую «объективную психологию», в противовес субъективной вундтовской. Потом это будет у него называться «психорефлексология», потом — просто «рефлексология». Таким косвенным образом в нашей стране возникнет поведенческая терапия, которая сильно повлияет на Джона Уотсона и американский бихевиоризм.

Еще раз: Вундт — это не прямое воздействие на психотерапию, но тем не менее он повлиял на ее развитие.

Теперь еще некоторые важные непосредственно для нашего разговора события XIX столетия. С вашего разрешения, я не буду говорить о Ницше. Это очень важная фигура. Но это более или менее известное пространство. А вот тут может быть что-то менее очевидное. Я имею в виду австрийского философа Франца Brentano. Непосредственно психотерапией он не занимался. Он был католическим священником родом из Германии, но его отлучили от церкви за непризнание догмата о непогрешимости Папы Римского и он переехал в Австрию.

В психологии он считается создателем так называемой «теории актов сознания». В тогдашнем позднем ассоцианизме было две ветви — это вундтовский структурализм и функционализм. Brentano стоит у истоков функционализма. Его интересовало не столько строение сознания, как Вундта, сколько то, что сознание делает и как это происходит. Я не буду вторгаться в эту теорию глубоко, хочу лишь сказать, что Brentano обратил внимание на одно свойство сознания, которое называется интенциональность, т.е. активная направленность. Сознание — это всегда сознание чего-то. Это не некое пространство, куда напихано какое-то содержание, это всегда активный процесс, на что-то направленный. Поэтому Brentano интересуют не ощущения, а чувствования, не идеи, а акт мышления.

Здесь очень важный вопрос: картина мира, как она мне дана, — это просто отображение существующего мира или она является результатом творческой активности самого сознания? Идея интенциональности предполагает второе: наше сознание активно строит картину мира, а не просто отображает его. Например, Brentano рассуждает об эстетике: что произво-

дит впечатление прекрасного, откуда оно берется? Вот мы смотрим на статую Давида и восхищаемся. Причем кто-то да, кто-то нет. Вопрос: статуя Давида действительно прекрасна? Или она становится прекрасной в нашем восприятии, потому что мы приписываем ей что-то от себя, что-то из своего опыта? Brentano приходит к выводу, что, вероятно, последнее, иначе она бы нам всем казалась прекрасной. Если в этом вы увидели прообраз идеи проекции, то вы совершенно правы. Фрейд в молодости работал с Brentano и даже делал по его заданию переводы из Джона Стюарта Милля<sup>2</sup>.

Если следовать дальше: а что же такое наше знание о мире? Ведь мир-то нам дан только через наши органы чувств. И это то, из чего ученик Brentano, немецкий философ Эдмунд Гуссерль, создаст целую философию феноменологии. Продолжая идею интенциональности сознания, он приходит вот к какому выводу (я, конечно, поневоле буду пересказывать это примитивно). Я философ, и вроде бы философы рассуждают о мире (вот, например, Гегель выстраивает общую картину мира). А что я вообще могу о мире сказать? О чем я должен говорить — о мире или о своем восприятии этого мира? Получается, что только о восприятии. Это старая идея, идущая в каком-то смысле от Платона. Помните, есть мир идей — истинное бытие, он объективен, и есть мир, который меня окружает, — это слабые копии этих идей, а не истина. Или берем Канта: вещь-в-себе и явление этой вещи, то есть то, как я вижу эту вещь. Стало быть, Гуссерль — создатель не термина, а философского направления под названием «феноменология», которое обращает человека к его собственному миру, прежде всего, к восприятию. То есть единицей анализа становится не вещь, а перцепция. По Гуссерлю, мы имеем право обсуждать только, как мы **видим** мир, а не мир как таковой.

Гуссерль развивает идею о существовании некоего феноменального поля, в котором мы субъективно и пребываем, именно там происходят события, которые влияют на нас. Отсюда у него возникает понятие, известное вам по Ф.Е. Василюку, — «жизненный мир», мир человека. Другое дело, что мы можем ставить вопрос, как в нашем жизненном мире запечатлевается мир, который существует на самом деле. Ведь можно пойти дальше — мы с вами это обсуждали, когда говорили про субъективный идеализм, — что вообще мы живем в мире образов, реальный мир не имеет к нам никакого отношения. И как мне определить, есть ли на самом деле то, что я вижу, или этого нет? Мы пытаемся судить о мире на основании нашей субъективной реальности, находя какие-то сложные резонансы между миром и психикой.

---

<sup>2</sup> Джон Стюарт Милль — британский философ-позитивист, экономист и политический деятель. Известно, что Фрейд переводил на немецкий язык его эссе, посвященные социальным проблемам, а также очерк о работе Дж. Грота «Платон». — *Прим. ред.*

Феноменология очень сильно повлияет на разных психотерапевтов, в частности, конечно, на Роджерса, на Морено. Они так прямо и говорят: никто не может знать, как видит мир человек, с которым мы общаемся или работаем, только он сам это знает. Отсюда идея недирективной роджерсианской терапии: как я могу давать советы, если я — в своей субъективной реальности, а клиент — в своей? И совсем просто: на поведение человека влияет не мир, а его субъективное видение этого мира. И там он может находить ресурсы.

Одной из попыток экспериментально проверить или изучить эту субъективную реальность стала гештальт-психология. Непосредственные проявления феноменального поля увидит Макс Вертгеймер в явлении, которое вы знаете как фи-феномен.

В кино ходите? Там фигуры на экране двигаются? Нет, это статичные кадры, пущенные с определенной скоростью. Это движение — стробоскопический эффект, иллюзия, феномен нашего субъективного мира, нашего восприятия. Гештальт-психологи изучали это под названием фи-феномен: лампочки, загорающиеся с определенной скоростью чередования, создают у зрителя абсолютное чувство, что это одна лампочка бежит туда-сюда. Посмотрим на любые фотографии: сидит ребенок, а за ним окошко, которое дальше, чем ребенок. Но это же плоское изображение, там нет ничего ближе или дальше. Фигура, выделяющаяся на фоне в плоском изображении, — тоже феномен нашего восприятия, субъективного мира.

Исследуя эти феномены, мы начинаем говорить о законах психики. Отсюда появляется идея гештальта, приведшая потом к перевороту в психологии — не синтез от элементов к целому, а сразу целое. Отсюда же «здесь-и-сейчас» и другие вещи.

Почему для нас важна гештальт-психология? Гештальт-психологи сами не занимались психотерапией, но явным образом их идеи приведут к Курту Левину. Хотя он тоже терапией не занимался, от него идут многие вещи, в том числе, как ни странно, некоторое ответвление психоанализа — групповой психоанализ. Левин повлияет и на Фрица Перлза, создателя гештальт-терапии (Перлза неправильно называть гештальт-психологом, по этому поводу мы тоже с вами поговорим). Левиновское «поле» — психологическое, это субъективная реальность. Никакие предметы нас в реальности не притягивают. Валентность — это характеристика **психологических** объектов. Ну а Перлз уже перейдет к идее границы, к идее контакта — это все следствия феноменологии.

Прямое продолжение феноменологии — философия Мартина Хайдеггера, ученика Гуссерля (правда, они потом поссорились). На его идеях в XX веке будет основана значительная часть экзистенциальной психотерапии. Он превратит идею интенциональности сознания в идею интенциональности



бытия. Но бытия, особым образом понятого: это не так, как у Маркса — «бытие определяет сознание»; это экзистенциальная позиция, и в ней бытие не отделяется от мира, это единое бытие-в-мире. На семинарах Хайдеггера, и в общении с ним, и в его работах увидели очень многое Людвиг Бинсвангер, один из создателей экзистенциальной психотерапии, и в еще большей степени Медард Босс, создатель даэин-анализа (термин Хайдеггера, который мы потом будем разбирать)<sup>3</sup>. Вообще, это один из наименее понятных философов. Иногда говорят, что Хайдеггер считал, что никто, кроме Босса, его не понимает. Правда, еще говорят, что Босс его тоже не понимает.

Так что в этом плане идеи, идущие от Брентано, войдут в психотерапию.

Еще одной фигурой из XIX века, важной для будущей психотерапии, был немецкий философ Вильгельм Дильтей. Это чрезвычайно интересный человек, представлять так называемой «философии жизни», той линии, которая идет от Кьеркегора (кстати, о нем я тоже капельку позже скажу, хотя на самом деле хронологически он был раньше), Шопенгауэра и дальше<sup>4</sup>. Эти философы не ставили задачу описать объективную картину мира в целом, а прежде всего пытались понять проблемы жизни конкретного человека.

Речь идет примерно о 90-х годах XIX столетия, когда В. Вундт сформулировал свою программу психологии, обозначив ее цели — выявление элементов сознания и связей между этими элементами, и обозначив метод — экспериментальный (эксперимент в понимании того времени). Вундт пытался выстроить психологию по типу естественных наук. Те из вас, кто соприкасался с историей психологии, наверно, обращали внимание, что Вундт во многом сам себе противоречил. Как философ Вундт был философ-идеалист, а психологию строил по типу экспериментальной физиологии, даже называл ее «физиологическая психология». Оттуда и пошла традиция естественно-научного подхода в психологии.

Дильтей высказался против этой программы и, полемизируя с Вундтом, предложил иной подход. Он делил все науки на две группы: науки о природе и науки о духе. Потому что дух — это особая реальность по отношению к природе. К наукам о духе Дильтей относил вообще все гуманитарные дисциплины, в том числе историю, социологию, полагая

---

<sup>3</sup> И Л. Бинсвангер и М. Босс вышли из психоанализа, но создавали по существу экзистенциальную психотерапию и психологию.

<sup>4</sup> К этим философам относится, например, Ницше, который, строго говоря, больше психолог, чем философ, и психолог особого типа — размышляющий. Ведь у Ницше даже аргументов обычно нет, только красиво звучащая фраза — и выстраивается совершенно особая картина, которая познается не на рациональном уровне (хотя так можно сделать, но тогда мы сразу утратим Ницше), а на уровне проживания.

психологию, возможно, центральной среди них. Он считал, что это две группы наук с совершенно разной методологией. Мы не можем применять к духу ту же методологию, что и к природе. Почему?

В природе, как полагал Дильтей, действуют силы внешней причинности. И природные явления мы можем объяснить через некоторые внешние события, так, как пытался делать Вундт по отношению к психике, например. Скажем, если я подниму свою бутылку с водой и разожму пальцы, она упадет. И я объясню почему, да? Потому что сначала действуют такие силы, потом какая-то сила исчезает, действует другая — поэтому бутылка упала. Попробуйте теперь так же объяснить: а почему я разжал пальцы? Ведь никакие внешние причины вроде бы не действовали, никто за пальцы не тянул. Так вот, с точки зрения Дильтея, дух определяет себя сам. И в этом принципиальное отличие. (Здесь речь идет не только об индивидуальном духовном пространстве, но и об общественном духе). Мы не можем объяснить дух, а можем описывать то, что происходит. Поэтому психология, как и любые науки о духе, не должна быть наукой объяснительной, она должна быть наукой описательной (хотя там есть анализ, есть выделение объектов в пространстве психики, но описательное). Второе название психологии Дильтея — «описательная психология».

Какой же метод может тогда использовать психология? Природу мы объясняем, выстраивая эксперименты. Что такое эксперимент? Это вырывание кусочка реальности, моделирование причинно-следственных отношений. Мы положили шарик на наклонную плоскость — он покатился. Не потому, что он захотел, а так действует сила. Вот мы вырвали кусочек природы. А дух, по Дильтею, — явление целостное, и мы не вправе разделять его на части. (В этом плане, когда говорят, что проблема целостности связана прежде всего с гештальт-психологией, — это не совсем верно. В конце XIX века Дильтей заявляет ее вполне очевидным образом). Стало быть, эксперимент тут не годится.

Что оказывается методом? Дильтей предлагает методом сделать понимание, или постижение (есть разные переводы, но «понимание» — более принятый, потому что от Дильтея идет то, что будет называться им самим и его учениками — «понимающая психология»). Понимание — это что-то гораздо более живое, чем вундтовский эксперимент, согласитесь. Другое дело, как его строят.

Понимание как метод очень трудно формализовать. Ведь что такое понимание? Если я хочу по-научному понять, описать, что с вами происходит, какой у меня единственный способ? Отозваться чем-то своим на то, что я вижу, попытаться идентифицироваться и только тогда что-то описать (большой вопрос, правильно ли мы отзовемся, но, во всяком случае, это попытка принять и понять чужую реальность). Конечно, до конца все не познаваемо, но прикоснуться к этому можно. Можно ин-

теллеktуально пытаться понять другого, а можно вчувствоваться в то, что там происходит. Так вот именно в русле понимающей психологии возникнет эмпатия, сначала как исследовательский метод.

В целом, термина «эмпатия» тогда еще нет. Это понятие возникнет у Т. Липпса. Гораздо позже его возьмет Э. Титченер, пытаясь создать особый термин, на манер «симпатии», чтобы перевести то, что с немецкого буквально переводится как «вчувствование» (*Einfühlung* — *Прим. ред.*)<sup>5</sup>.

Эмпатия станет центральным понятием для Роджерса, для Морено и др. Даже для психоанализа сейчас оно отнюдь не чуждо, хотя первоначально Фрейд категорически требовал дистанцирования и никакой эмпатии. В этом плане Дильтей, по сути, обозначил гуманитарную линию психологии, которая оказывается трудно расписываемой технологически, но интенционально понятной. Его идеи повлияли на Бинсвангера и Босса, на экзистенциальную традицию вообще, которая тоже отказывается от внешнего объяснения происходящего и зачастую детерминизма как такового.

Дильтей был одним из основателей герменевтики как некоей научной дисциплины (он не единственный, но один из. У нас, скажем, герменевтикой занимался А. Потебня, в Германии — Ф. Шлейермахер). Изначально герменевтикой называлась наука о расшифровке многозначных текстов, сейчас шире — наука о понимании. Но хочу обратить внимание на ее значение для психотерапии. Когда мы работаем с человеком, мы, по сути, имеем дело с некоторым текстом, и не только вербальным (если понимать текст в широком смысле). Текст может быть прочитан. И человек может быть прочитан как текст. То есть проблема понимания действительно выходит на первый план.

Герменевтика может быть обращена в принципе к любому тексту. Я хочу немного отвлечься от исторического изложения и проиллюстрировать это литературными фрагментами, примерами их понимания. Некоторые вполне обыденные тексты, если мы так к ним подходим, часто вдруг оборачиваются своей необычной стороной.

Например. Вы читаете произведение. Попробуйте прочесть первую главу. Потом вторую. И — незаметно для вас — содержание первой главы в вашей памяти изменится. Можно вернуться к началу и посмотреть, что изменилось, т.е. совершить герменевтический круг. И окажется, что понимания действительно разные.

Если брать художественные тексты. Вы же понимаете, что перевести вообще ничего никуда невозможно, не только с одного языка на другой,

---

<sup>5</sup> Вскоре Татьяна Карягина, наша сотрудница, будет защищать диссертацию по проблеме эмпатии. Рекомендую вам ее послушать, сходите в МГУ. (Защита состоялась в Диссертационном совете факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова 22 марта 2013 года. — *Прим. ред.*)

но даже внутри одного языка — понимание субъективно. Возьмем какой-нибудь пушкинский текст. Давайте немного повеселимся.

Вот «Сказка о царе Салтане» — помните, как она называется целиком? «Сказка о царе Салтане, о сыне его сильном и могучем богатыре князе Гвидоне Салтановиче и о прекрасной царевне Лебеди» (мы почему-то оставляем в памяти «Сказку о царе Салтане»). Если прочесть историю и вернуться к названию — скажите, а что сделал Гвидон Салтанович, чтобы назвать его сильным, могучим богатырем? Ничего богатырского он не совершал, все делала царевна Лебедь, превращая его в разных насекомых, а он кусал женщин в глаза и носы и забивался в щель на корабле. Конечно, он застрелил коршуна. Но это тоже довольно странная история.

Давайте вспомним про то, как он рос в бочке. Вы представляете: мама и младенец в бочке, «растет ребенок там не по дням, а по часам». Они приплывают, когда ребенок уже взрослый мужик. Значит, каких размеров бочка — это особый вопрос. Как там это происходило?

Читаем дальше:

В дно головкой уперся,  
Понатужился немножко:  
«Как бы здесь на двор окошко  
Нам проделать?» — молвил он,  
Вышиб дно и вышел вон.

Если представить себе эту сцену, то выходит голый мужик — одежды же не было. Или и одежда на нем растет? И дальше он делает очень странную вещь:

Ломит он у дуба сук  
И в тугой сгибает лук

Кто-нибудь пробовал луки делать в детстве? Из дуба невозможно сделать лук, он не тугой, он ломается. А из чего он делает тетиву?

Со креста шнурок шелковый  
Натянул на лук дубовый

Его, как выяснилось, крестили. Хотя он «не мышонок, не лягушка»... И какого размера должна была быть тетива, если этот шнурок с детства? Что же это за лук такой богатырский?

А где вообще происходит начало этой истории? В какой стране? Там, где есть светлица... Что-то славянское. А что Салтан — это славянское имя?

Едем прямо на восток,  
Мимо острова Буяна,  
В царство славного Салтана...

То есть в Турцию, туда, где Черное море. Тем не менее, вся атрибутика славянская.

Если вы помните, в самом начале:

Три девицы под окном  
Пряли поздно вечерком.

И что говорит первая? (Они же не знают, что их подслушивают).

То на весь крещеный мир  
Приготовила б я пир.

«Хочу всех накормить» — прекрасное альтруистическое желание. Другая говорит: «Я бы всех одела» — ну, замечательно! Почему потом они станут негативными персонажами, совершенно не понятно. Третья говорит:

Я б для батюшки-царя  
Родила богатыря.

Представляете: тут царь, который ходит по ночам, подслушивает под окошком девичьи разговоры. Интересный такой царь у нас, да?

Дальше сцена:

Только вымолвить успела,  
Дверь тихонько заскрыпела.

А он стоит «позады забора», как вы помните. Правда, «забором» тогда называлась такая стеночка в сенях. Тем не менее, скорость у царя совершенно невероятная.

И так далее.

Понимаете, Пушкин импровизацией не занимался. У него каждая фраза продумана и по многу раз. Вообще говоря, он смеется над сказочными канонами, чего мы не улавливаем, и сказывает совсем не для детей. Это можно читать как некую пародию. Это для тех, кто хочет посмотреть на мир и, скажем, досмеяться до того, чтобы представить себе, как пресловутая белочка сидит и грызет орехи и при этом поет «Во саду ли, в огороде», а проходящее войско отдает ей честь. Можете себе пред-

ставить: сидит мелкий грызун, а проходящее войско ей честь отдает! У Пушкина постоянно проявляются эти скрытые моменты. Есть целые исследования по этому поводу.

Или вот еще мы читаем детям «Золотого петушка». Зачем? Абсолютно сексуальная история, вообще говоря, про утрату сексуальной силы, попытку ее обрести. Помните, кто был мудрец, который дал этого петушка Дадону? Мудрец — звездочет и скопец (дети тут все время «спотыкаются», а взрослые не знают, как им объяснить). Поэтому его и спрашивают: «И зачем тебе девица?» И это мы детям читаем — про скопца. Иногда это выходит в рекомендованных сказках для детей.

Так что у Пушкина все сложнее. Даже во взрослых стихах. Вот, например, помните, было такое стихотворение:

Ворон к ворону летит,  
Ворон ворону кричит:  
Ворон! где б нам отобедать?

А тот говорит:

В чистом поле под ракитой  
Богатырь лежит убитый.

И там где-то дом и женщина ждет:

А хозяйка ждет милого  
Не убитого, живого.

Обычно это трактуется как история о женской верности. Вот она ждет любимого, несмотря на его возможную смерть. А что, ворон другого ворона звал, чтобы историю про женскую верность рассказать? А кто убил богатыря? Его же кто-то убил. В гости «ждет к себе милого, не убитого, живого». Кого тогда ждет на самом деле эта женщина? Не того ли, кто убил? Интересный вопрос, необычный. И все преобразается в какую-то совершенно другую историю.

У Пушкина есть очень много двойственности и даже кажущихся нелепиц. Такие моменты показывают, что любые тексты сложны, даже, вроде бы, самые простые.

Так можно вычитывать очень разные вещи. Когда будете читать научные статьи, первый вопрос, которым надо задаваться: с кем беседует автор? К кому обращен этот текст? В каком контексте он существует? Где мы видим авторские игры, которые могут быть намеренными или нет?

Может быть, мы вспомним что-то еще, когда будем говорить о психоанализе. Трактовка сказок с точки зрения психоанализа — это очень интересная тема.

Говоря о психоанализе, многие обращают внимание на то, что его метод и теория парадоксальным образом могут друг с другом не сочетаться. Потому что, когда Фрейд создает свою метапсихологию, он по существу создает естественно-научную картину: энергия, влечения и прочие вещи. А что делает психоаналитик во время своей работы? Он осуществляет ровно вот эту понимающую процедуру: слушает, что говорит пациент, и пытается понять смыслы, стоящие за этим. Фрейд не ссылается на понимающую психологию, но это **понимающая** процедура, возможно, независимо возникшая у Фрейда. Неслучайно герменевтика оказалась для психоанализа очень важной. Ж. Лакан сказал: «Назад к Фрейду!», имея в виду, что психоанализ ушел от того главного, что было у Фрейда, — от работы со словом и с его смыслом.

Идея феноменологии вкупе с идеей понимающей психологии напрямую повлияет на изменения в психиатрии (это то, о чем Каннабих пишет, но не успевает описать). Дело в том, что в 1913 году Карл Ясперс, в будущем философ-экзистенциалист, а в те годы психиатр, пытался выстроить новый подход и применить эти идеи к пониманию психопатологии. Тут уже не важен **диагноз** как таковой. Важно понять жизненный мир другого человека — внутренний мир больного, его внутреннюю картину. В современной психотерапии вы увидите и такую линию тоже — отказывающуюся от диагнозов. Например, Босс с Бинсвангером в свое время откажутся от диагнозов. Если вы возьмете ту же понимающую психотерапию, то увидите, насколько аккуратно ведет себя с проблемой диагностики Федор Ефимович Василюк, потому что там главное — эта позиция: понять другого.

Коль скоро мы заговорили об экзистенциализме<sup>6</sup>, конечно, мы не можем не вспомнить Сёрена Кьеркегора. Тут мы снова уходим в первую половину XIX века (так мы говорили о второй, но давайте сделаем отступление).

---

<sup>6</sup> В советское время экзистенциализм всегда ценился очень низко. Была такая книга, проникнутая философией оптимизма — «Грани несчастного сознания» (автор — С. Великовский — *Прим.ред.*). Гуманистическую психологию у нас именовали «так называемой гуманистической психологией». И нас учили, что есть реальный и абстрактный гуманизм. Абстрактный — когда всех любишь, а реальный — когда только товарища по партии. В книге двух немцев-философов по психологии личности (или философии, сейчас не помню), личность определялась так: человек как носитель социалистических идеалов. Все остальное это не личность. Вот как раз почему важно то, чем занимается Ф.Е. Василюк и те, кто рядом с ним — они отстаивают право на феноменологический подход. Не объективистский научный, а феноменологический. Поэтому в этом плане вы получили хороших учителей.

Сёрен Кьеркегор (фамилию которого пишут по-разному, основное написание через твердый знак — «Кьеркегор», но иногда пишут «Киркегор», кто-то пишет «Киркегаард», но произносится «Кьеркегор») — несчастный молодой датский мистик — в 40-е годы XIX века пытался выступить с иной программой философии по отношению к гегелевской. Напомню, что это время немецкой классической философии — доминирует Гегель, рационализм, «все действительное разумно, все разумное — действительно», «мир — сам себя познающий разум» и т.д. Все рационально. И как скажет потом Бубер, Гегель выстроил уютный дом для человечества, который в массовом сознании позже пошатнется. Так вот Кьеркегор выступил с мыслью о том, что при помощи разума мы вообще не прикасаемся к истине. И парадоксальным образом вынужденный аргументировать **разумно** мысль о том, что при помощи разума мы к истине не прикасаемся, он в своей, вероятно, главной работе «Страх и трепет» предлагает читателю вспомнить сюжет о жертвоприношении Авраама. Согласно тексту, Бог Ветхого Завета, очень суровый, испытывающий, велит Аврааму принести в жертву своего сына Исаака. Авраам слушается. Он ведет сына на гору, связывает его, разводит костер, берет жертвенный нож. И его останавливает рука ангела, посланца божия, и вместо сына был заколот агнец. С тех пор прекратились человеческие жертвоприношения. Если мы стоим на позиции разума, как говорит Кьеркегор, можем ли мы доказать, например, что именно Бог велел Аврааму делать такие вещи, а не дьявол ему это нашептывал? Как объяснить **разумно** поведение Авраама? Он же мог не убивать сына. Он мог уйти. Мог себя убить, в конце концов. А он идет на это. Мы не можем объяснить этого разумно. Очевидно, у Авраама свои отношения с Богом. Именно отношения, а не мысль, рационально принятая.

Вообще, в вере (а Кьеркегор был религиозный мыслитель) есть масса вещей, которые разумно объяснить действительно невозможно. Может ли кто-то из вас мне объяснить, что такое «един в трех лицах»? П.А. Флоренский писал о том, что есть вещи, которые могут только приниматься на веру, больше никак. И тогда возникает вопрос: а в чем же нам дается истина? По Кьеркегору, по сути, — в переживании. Особенно в тех переживаниях, которые испытывает человек, чувствуя себя наедине с миром. У Кьеркегора — экзистенциализм монологический, там нет идеи буберовской Встречи. Одиночество. А когда мы наедине с миром? Прежде всего, когда мы на краю смерти. Это то, из чего потом Ясперс выведет понятие «пограничная ситуация». И в этом переживании нам открывается **нечто** относительно себя, относительно бытия. Что-то **становится** в нас. И вот это становящееся Кьеркегор называет термином «экзистенция», потому что буквальным перевод «существование» нам не дает представления об этом.

Возможно, вы мне подскажете, кто и в какой ситуации слышал детский голос, сказавший: «Пожалуйста, нарисуй мне барашка». Это летчик



из «Маленького принца» Сент-Экзюпери, который умирает от жажды в пустыне. В пустыне — абсолютное одиночество, там ему открывается нечто, что заставляет его жить и двигаться.

При жизни Кьеркегор оценен не был. Он практически не переводился с датского на немецкий или на другие языки. Важно, что его идеи будут реально востребованы после Первой мировой войны, когда людям стало не то чтобы понятно, стало чувствоваться, что стройности и логичности в мире нет. И тогда проблемы совершенно другие, и мир — абсурден. Самые просвещенные страны, декларировавшие идеи гуманизма, занимаются взаимоуничтожением. Поэтому идея отказа от причинного объяснения, уход в субъективную реальность, экзистенциализм и феноменология — это очень родственные вещи. Экзистенциализм возникал, если брать ближайших предшественников, из феноменологии и психофилософии жизни.

Следующие несколько событий не будут непосредственно связаны с психотерапией, но будут протекать в параллельных пространствах.

Здесь стоит упомянуть Фрэнсиса Гальтона. Это очень необычный человек, проживший долгую жизнь. Он был двоюродным братом Чарльза Дарвина, был похож на него по образу жизни: оба начали публиковаться довольно поздно, оба много путешествовали. Гальтон был врачом-недочкой, вообще высшего образования не имел (учился, но так и не доучился). Но при этом был фантастически гениален, и в разное время его интересовали разные проблемы.

В середине XIX века он предпринял очень опасное путешествие в Африку (и, кстати, создал первое пособие по выживанию в экстремальных условиях). На базе этого путешествия он инициировал появление такой науки, как евгеника. Евгеника, в свою очередь, привела его к рассмотрению наследственной одаренности, что в 70-е годы завершилось появлением книги «Наследственный гений» — он взял родословные великих людей и отследил, что дарования повторяются в поколениях. Это стало началом психогенетики. А уже оттуда Гальтон приходит к необходимости диагностики. И в его лаборатории, которая открылась несколько позже, чем вундтовская, в качестве испытуемых прошло много тысяч человек. Он стал предлагать разного рода процедуры, и антропометрические, и задания другого типа, которые позволяли точно измерить звуковысотный слух или глазомер, как-то соотносить с интеллектом то, что человек делал. Или например, он предлагал испытуемому ряд слов и просил на каждое ответить первыми пришедшими на ум двумя словами. Это называется «ассоциативный эксперимент», который впоследствии будет использовать в терапевтической практике Юнг. А Лурия, правда, уже вслед за Юнгом, будет использовать его в своей сопряженной моторной методике.

Испытания, которым Гальтон подвергал людей в своей лаборатории, получили название «тестов». То есть к нему восходит, с одной стороны, психодиагностика, а с другой стороны, дифференциальная психология, которую можно связать с психотерапией через типологию характеров, например. Этим Гальтон не занимался, но проблема индивидуальных различий по существу впервые была поставлена именно им. Как вы понимаете, проблема диагностики тоже со временем придет в терапию, так что Гальтон здесь тоже «при чем».

Кроме того, он совершил массу открытий в различных областях. Так, когда вы смотрите прогноз погоды, имейте в виду, что явление антициклона открыл Гальтон. Также он изобрел первый перископ (формально это изобретение записано не за ним). Кстати, у этого изобретения была вполне психологическая цель — Гальтон хотел изучать толпу. А проблема изучения толпы заключается в том, что если я в толпе, то не знаю, что происходит в целом, а если я сверху, то не знаю, что внутри. Перископ же позволяет в случае надобности посмотреть поверх голов. Гальтон изобрел первый печатающий телеграф. Он придумал совершенно замечательную штуку, которая не получила практического воплощения, хотя могла бы: он пытался создавать обобщенный портрет группы. Имеется в виду не фотография группы как таковой, а так, чтобы в одном человеке проявлялись усредненные показатели всей группы. Если делать фотографию на большой выдержке и сначала посадить одного человека перед камерой, затем точно на его место — другого, третьего и т.д., то в итоге мы получим усредненный портрет, усредненные черты лица. Гальтон (вот это мне очень нравится) проверял на себе, как влияет на происходящие в жизни события то настроение (или, как мы бы сказали, установка), с которым ты выходишь утром на улицу. Он внушал себе плохое настроение — и действительно происходили плохие события: его толкали, обижали, лошадь укусила. В хорошем настроении этого не происходило. Именно Гальтон, в страшные дни, когда по Лондону бегал Джек-Потрошитель, предложил дактилоскопию — идентификацию через отпечатки пальцев.

Любопытно, что если попытаться проверить его идею «наследственного гения» на нем самом, то возникнут трудности, потому что по отцовской линии у него ни одной выдающейся фигуры нет, он был младшим из семи детей и старшие дети никак себя не проявили. Правда, по материнской линии, у него в предках Ярослав Мудрый, а также несколько французских и английских королей, и двоюродный брат — Чарльз Дарвин. А у самого Гальтона детей не было, так что неизвестно.

Теперь еще буквально несколько слов о тех вещах, которые отмечают, когда говорят о развитии психиатрии и клинической психологии. Из XIX века, помимо психофизики и неврологии, придет идея локализации психических функций и связи их поражений с мозгом.

Откуда пришла эта идея? В начале XIX века получило широкое развитие и популярность такое направление, как френология. Буквальный перевод — «учение о разуме» (френ (φρήν) с др. греч. — разум. Отсюда «олиго-френия» — сниженный разум, «шизо-френия» — расщепленный разум и т.д.). Френологи, в первую очередь, австрийский врач Ф.Й. Галль, выдвинули предположение, что отдельные свойства человека связаны с отдельными участками мозга и, более того, чем больше развит по величине этот участок мозга, тем сильнее выражена данная способность или черта характера. У них не было никакого метода исследования, но они полагали, что форма черепа повторяет форму мозга и, соответственно, по выпуклостям и впадинам на черепной коробке, соотнося их с особенностями человека, пытались установить эти связи, составляли френологические карты и пр. Над этим вскоре начали смеяться в обществе<sup>7</sup>.

Идея локализации стала находить клинические подтверждения в 60-е гг. XIX века, когда были открыты центр Брока и центр Вернике. Там применялся другой метод. У Поля Брока был больной с тем, что сейчас называется «моторная афазия», т.е. человек не может произвольно говорить, хотя понимает то, что говорят ему. Он наблюдался прижизненно, а когда умер, Брока, проанатомировав, проанализировал его мозг и нашел поражение в области третьей лобной извилины. Потом, когда такие же больные исследовались посмертно, то оказывалось, что у них у всех есть это поражение — в центре Брока, в моторном центре речи. Центр Вернике — соответственно, сенсорный центр речи.

Появился новый метод, благодаря которому удалось создать другие карты мозга. И идея нервизма заставляла психиатров соотносить то, что происходит с мозгом, с изменениями поведения, вплоть до заболевания. Другое дело, что возник так называемый «узкий локализационизм» — представление о том, что есть жестко закрепленная связь между участком мозга и функцией. Потом оказалось, что это не совсем так, и появился антилокализационизм, скажем, у К. Гольдштейна. А затем окажется, что есть системно-динамическая локализация, которую опишет А.Р. Лурия, но это уже о другом.

Так что, как видите, XIX век подготовил многое из того, что произойдет в психотерапии дальше.

---

<sup>7</sup> В частности, у Козьмы Пруткова была такая комедия под названием «Черепослов, сиречь Френолог». Речь там идет о том, что наш русский френолог выдает дочку замуж, но не просто так, а отбор женихов у него поставлен на научной основе. Соответственно, он ищет кандидата с нужными выпуклостями и впадинами. И женихи ухитряются создать себе, по крайней мере, нужные выпуклости (со впадинами труднее): один подкладывает под парик камешки, другой молотком шишки набивает и т.п.

*Благодарности*

Для публикации текст подготовили ученики и коллеги Игоря Борисовича Гриншпуна: Яна Андреевна Бовбас, Екатерина Сергеевна Мазаева, Мария Владимировна Марченкова.

## THE HISTORY OF PSYCHOTHERAPY. LECTURE 2. HISTORICAL BACKGROUND OF PSYCHOTHERAPY (PART III)

### I.B. GRINSHPUN

This publication continues a series of lectures by Igor Borisovich Grinshpun about the history of psychotherapy. This part is devoted to the influence of XIX century psychology and philosophy to the psychotherapy and describes a wide range of personalities of that time. It traces the development of the natural science line from Wundt's up to the American behaviorism. We consider some of the ideas of F. Brentano, and their development in the phenomenology of Edmund Husserl and Martin Heidegger existentialism. Indirect and direct influence of this philosophical approaches to different areas of psychotherapy is analyzed. The founded by Dilthey humanitarian direction in psychology are considered, which became a base for humanistic and existential psychotherapy. The meaning of the hermeneutics of for psychotherapy is discussed. The analysis of the A. Pushkin writings' fragments in terms of hermeneutics is done. It addresses the issue of diagnosis in psychiatry and psychotherapy. The influence of F. Galton ideas and inventions to psychology and psychotherapy is described. There is shown the connection between the pseudoscience phrenology and the doctrine of the localization of mental functions, which is important for the development of psychiatry and clinical psychology.

**Keywords:** history of psychotherapy, experimental psychological laboratory, intentionality, phenomenology, understanding psychology, existentialism, life-world, empathy, hermeneutics, phrenology, Wilhelm Wundt, Bekhterev Vladimir Franz Brentano, Edmund Husserl, Soren Kierkegaard, Wilhelm Dilthey, Francis Galton.

*Acknowledgements*

Students and colleagues of I.B. Grinshpun prepared the text for publication: Yana Bovbas, Ekaterina Mazaeva, Maria Marchenkova.

**For citation:**

Grinshpun I.B. The history of psychotherapy. Lecture 2. Historical background of psychotherapy (Part III). *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya [Counseling Psychology and Psychotherapy]*, 2016. Vol. 24, no. 2, pp. 115—131. doi: 10.17759/cpp.20162402008. (In Russ., abstr. in Engl.)

---

## МНЕНИЯ, ПОЗИЦИИ, ДИСКУССИИ

---

# НЕКОТОРЫЕ СООБРАЖЕНИЯ ПО СТАТЬЕ Н.Б. САВИНКИНОЙ «НЕПРОИЗВОЛЬНОЕ ЗАПОМИНАНИЕ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ПО МЕТОДУ АКТИВИЗАЦИИ. ПРАКТИЧЕСКИЙ ОПЫТ»

В.К. ЗАРЕЦКИЙ\*,  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, zar-victor@yandex.ru

Представлена заметка на статью Савинкиной Н.Б. «Непроизвольное запоминание при обучении иностранному языку по Методу активизации. Практический опыт». Консультативная психология и психотерапия. 2016. № 2.

**Ключевые слова:** культурно-историческая психология, непроизвольное запоминание, обучение иностранным языкам.

Возможно, публикация такой статьи в журнале по консультативной психологии и психотерапии вызывает вопросы: отвечает ли она темати-

**Для цитаты:**

*Зарецкий В.К.* Некоторые соображения по статье Н.Б. Савинкиной «Непроизвольное запоминание при обучении иностранному языку по Методу активизации. Практический опыт» // Консультативная психология и психотерапия. 2016. Т. 24. № 2. С. 132—135. doi: 10.17759/cpp.2016240209

\* *Зарецкий Виктор Кириллович*, кандидат психологических наук, профессор кафедры индивидуальной и групповой психотерапии факультета консультативной и клинической психологии ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, zar-victor@yandex.ru

ке журнала? Задавшись этим вопросом, я решил поделиться своими соображениями, в чем смысл этой статьи для читателей журнала.

1. Мне показалось важным, что эта статья специалиста из другого профессионального сообщества, не психолога, а преподавателя иностранного языка, который обратился к психологической теории. Мне показалось, что это может быть важным прецедентом, демонстрирующим, когда и для чего другой специалист, не психолог, обращается к психологической теории, что может способствовать расширению круга «пользователей» психологическим знанием.

2. Я очень высоко ценю именно педагогическое значение идей Зинченко-Середы о произвольном запоминании, знаком с их потрясающим эффектом по собственной практике, всегда считал, что им незаслуженно мало внимания уделяется в преподавании психологии как психологам, так и педагогам. А учитывая, что общепринятая практика обучения в системе образования построена на прямо противоположных принципах, то считаю статью, в которой не психолог, а педагог заявляет об эффективности опоры в педагогическом процессе на произвольное запоминание, чрезвычайно важной.

3. Важной в статье является не только попытка осмысления эффективности Метода активизации, который успешно применяется уже более 50 лет (со времени защиты Г.К. Лозановым диссертации, кстати, в Харьковском университете, где разрабатывались идеи произвольного запоминания), но и переосмысление самих процедур, из которых выстраивается по методу активизации образовательный процесс. Важно, что автор статьи показывает, как метод работает «в материале», дает описание самой фактуры ситуации (диалоги, то, как строится действие и т.д.), т.е. читатель может выстроить собственно представление об этом действии и сам проделать соответствующий анализ, если его интересует, как в эти процедуры встроены механизмы активизации произвольного запоминания.

4. В этом смысле важно правильно определить жанр статьи. Сам автор заявляет о том, что статья посвящена практическому опыту, и по тексту видно, что речь идет о рефлексии метода, средствами которой являются представления о произвольном запоминании, разработанные психологами, а не методистами и преподавателями иностранного языка. В рефлексии происходит встреча психологической теории и эффективной практики, причем эта «встреча» позволяет увидеть в практике то, чего не видел ни автор метода, ни его последователи. В этом, кстати, новизна и теоретическая значимость данной статьи.

5. Отдельно следует отметить новый выделенный автором аспект в понимании эффективности метода активизации. Эффективность метода доказана в филологических исследованиях (Г.К. Лозанов,

Г.А. Китайгородская), а сравнительный анализ и описание процессов произвольного и непроизвольного запоминания, в том числе и с точки зрения их эффективности, проведены в многочисленных психологических исследованиях, причем проведенных не только под руководством П.И. Зинченко или Г.К. Середы. Достаточно вспомнить, например, работы под руководством П.Я. Гальперина, в которых процесс формирования строился в опоре на непроизвольное запоминание. В одной из достаточно ранних работ С. Малова, посвященной формированию навыка слепого печатания на пишущей машинке десятью пальцами, запоминание клавиатуры пишущей машинки достигалось за 2—3 часа, при этом оно было прочным и безошибочным. В то же время на курсах обучения машинописи секретарей-машинисток на заучивание клавиатуры (в опоре на произвольное запоминание) отводилось три месяца(!). И оно было непрочным и чреватым ошибками. К сожалению, столь убедительные примеры, созданные психологами, никак не повлияли на педагогическую практику. Поэтому — еще раз подчеркну — важно, что к этим психологическим знаниям обращается не психолог, а преподаватель.

6. Последнее замечание связано с глобальной проблемой взаимоотношения науки и практики, психологической теории и повседневной жизни. Если объединить в единой целое удивительные достижения психологической науки, в том числе и в практике, а не только в теории, но образуется внушительный ряд реальных достижений, которые вынуждают задуматься о потенциале использования психологической науки в практике. Вспомним удивительный эксперимент под руководством А.И. Мещерякова и Э.В. Ильенкова о создании условий для образования слепо-глухо-немых детей. Один из них А.В. Суворов, является доктором наук и до сих пор преподает в МГППУ. Вспомним поразительные результаты психолога-практика из Германии К. Мански по обучению детей с умственной отсталостью, метод которой базируется на культурно-исторической теории Л.С. Выготского. Аналогичные примеры есть и в других областях психологической практики (психотерапия, эргономика). Их объединяет то, что теория использовалась не как руководство по изменению реальности, а как инструмент, вооружающий специалиста в его движении в этой сложной реальности... Однако повседневная практика, в частности педагогическая, далека от использования этих достижений, а нередко идет вразрез с ними. Поэтому актуальной представляется задача — *стратегическая задача — содействия ликвидации чудовищного разрыва между передовой психологической теорией и невероятно отсталой педагогической практикой*. Данная статья — пример того, что психологи могут найти себе союзников в решении этой задачи в среде педагогов.

## REVIEW OF THE ARTICLE SAVINKINA N.B. PSYCHO TECHNOLOGY OF PERSONALITY RESERVES ACTIVATION WHEN TEACHING FOREIGN LANGUAGE. PRACTICAL EXPERIENCE

V.K. ZARETSKY\*,  
Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia  
zar-victor@yandex.ru

Review of the article Savinkina N.B. Psycho technology of personality reserves activation when teaching foreign language. Practical experience. *Counseling Psychology and Psychotherapy*. 2016. № 2.

**Keywords:** cultural-historical psychology, involuntary memorization, learning foreign languages.

### For citation:

Zaretsky V.K. Review of the article Savinkina N.B. Psycho technology of personality reserves activation when teaching foreign language. Practical experience. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya* [Counseling Psychology and Psychotherapy], 2016. Vol. 24, no. 2, pp. 132–135. doi: 10.17759/cpp.2016240209. (In Russ., abstr. in Engl.)

\* *Zaretskiy Viktor Kirillovich*, PhD, professor at the chair of Individual and Group Psychotherapy, Counseling and Clinical Psychology Department, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, e-mail: zar-victor@yandex.ru



## РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

*Василюк Федор Ефимович* — доктор психологических наук, профессор  
*Гарянян Наталья Георгиевна* — зам. главного редактора, доктор психологических наук, профессор  
*Филиппова Елена Валентиновна* — кандидат психологических наук, доцент  
*Майденберг Эмануэль (США)* — PhD, Clinical Professor of Psychiatry  
*Шайб Питер (Германия)* — PhD  
*Зарецкий Виктор Кириллович* — кандидат психологических наук

## РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

*Джудит Бек (США)* — PhD  
*Бондаренко Александр Федорович (Украина)* — доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент национальной АПН Украины  
*Гиппенрейтер Юлия Борисовна* — профессор кафедры общей психологии факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова  
*Грининг Томас (США)* — PhD  
*Гулина Марина Анатольевна (Великобритания)* — доктор психологических наук, профессор психологии  
*Тагэ Сэфик (Германия)* — MD  
*Кадыров Игорь Максумович* — кандидат психологических наук, доцент МГУ имени М.В. Ломоносова  
*Кэхеле Хорст (Германия)* — доктор медицины, профессор  
*Копьев Андрей Феликсович* — кандидат психологических наук, профессор  
*Кочюнас Римантас (Литва)* — доктор психологии, профессор  
*Кроль Леонид Маркович* — кандидат медицинских наук, профессор  
*Лэнгле Альфрид (Австрия)* — PhD, MD  
*Михайлова Екатерина Львовна* — кандидат психологических наук  
*Осорина Мария Владимировна* — кандидат психологических наук, доцент  
*Орлов Александр Борисович* — доктор психологических наук  
*Петренко Виктор Федорович* — доктор психологических наук, профессор, член корреспондент РАН  
*Петровский Вадим Артурович* — доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО  
*Перре Майнрад (Швейцария)* — PhD, professor  
*Роджерс Натали (США)* — PhD  
*Сарджвеладзе Нодар Ильич (Грузия)* — доктор психологических наук  
*Соколова Елена Теодоровна* — доктор психологических наук, профессор  
*Сосланд Александр Иосифович* — кандидат психологических наук, доцент  
*Тарабрина Надежда Владимировна* — доктор психологических наук, профессор  
*Цапкин Вячеслав Николаевич* — кандидат психологических наук  
*Эйдемиллер Эдмонд Георгиевич* — доктор медицинских наук, профессор

## **Требования к материалам, предоставляемым в редакцию<sup>1</sup>**

1. Материалы предоставляются в редакцию в электронном виде (по электронной почте или на электронных носителях). Адрес электронной почты журнала: [moscowjournal.cpt@gmail.com](mailto:moscowjournal.cpt@gmail.com)

2. Объем материала не должен превышать 50 тыс. знаков.

3. Оформление материала: шрифт Times New Roman, 14, интервал 1,5. Ссылки на литературные источники внутри текста оформляются в виде номера источника из списка литературы в квадратных скобках.

4. Кроме текста статьи должна быть представлена также следующая информация:

Аннотация статьи (1000—1200 знаков) на русском и английском языках.

Ключевые слова на русском и английском языках.

Приставленные библиографические списки. Подробные рекомендации и требования к оформлению списка литературы и транслитерации представлен на сайте: [http://psyjournals.ru/files/69274/references\\_transliteration\\_rules.pdf](http://psyjournals.ru/files/69274/references_transliteration_rules.pdf).

5. Информация об авторах:

ФИО, страна, город, ученое звание, ученая степень, место работы, должность, членство в профессиональных сообществах и ассоциациях, научные интересы, дата рождения, контактная информация (тел., факс, email, сайт), фото в электронном виде (100 × 100, 300 dpi).

В случае, если материал предоставляется несколькими авторами, необходимо предоставить информацию обо всех авторах.

6. Рисунки, таблицы и графики необходимо дополнительно предоставлять в отдельных файлах. Рисунки и графики должны быть в формате \*.eps или \*.tiff (с разрешением не менее 300 dpi на дюйм). Таблицы сделаны в WORD или EXCEL.

## **Редакционные правила работы с материалами**

1. Публикация в журнале является бесплатной.

2. Материалы, поступившие в редакцию, проходят обязательное рецензирование.

3. Решение о публикации принимается редколлегией на основании отзывов рецензентов.

4. Рецензентов назначает редколлегия журнала.

5. В случае отрицательных отзывов рецензентов автору направляется письменный обоснованный отказ.

6. Несоответствие материалов формальным требованиям ([http://psyjournals.ru/info/homestyle\\_guide/article\\_requirements.shtml](http://psyjournals.ru/info/homestyle_guide/article_requirements.shtml)) является основанием для отправки материала на доработку автору.

---

<sup>1</sup> С требованиями к оформлению статей можно ознакомиться на сайте: [http://psyjournals.ru/info/homestyle\\_guide/index.shtml](http://psyjournals.ru/info/homestyle_guide/index.shtml)

**PsyJournals.ru**  
портал психологических изданий



ЧИТАЙТЕ **ЖУРНАЛЫ**  
по психологии online



**ОТКРЫТА ПОДПИСКА НА ЭЛЕКТРОННЫЕ ВЕРСИИ  
15 ЖУРНАЛОВ ПО ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКЕ**

- Для университетов, библиотек и научных центров
- Для индивидуальных читателей
- Для зарубежных читателей и организаций



**Оформите подписку в редакции PsyJournals.ru:**

Заявка на подписку: +7 (495) 608-16-27

Заявка на тестовый доступ к журналам: [test@psyjournals.ru](mailto:test@psyjournals.ru)

Подробнее об условиях подписки: [www.PsyJournals.ru](http://www.PsyJournals.ru)



Издательство МГППУ  
Московский государственный  
психолого-педагогический  
университет  
[www.mgppu.ru](http://www.mgppu.ru)