

Министерство образования и науки Российской Федерации  
КУБАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ  
ИНСТИТУТ ПСИХОЛОГИИ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ НАУК

ЛИЧНОСТЬ И БЫТИЕ: СУБЪЕКТНЫЙ ПОДХОД  
(к 80-летию со дня рождения А.В. Брушлинского)

Материалы VI Всероссийской научно-практической конференции  
(с иностранным участием)  
Краснодар, 25–26 октября 2013 г.

Москва – Краснодар  
2013

УДК 159.923:37/315.851  
ББК 88.5:53.57  
Л 66

Редакционная коллегия:

В.П. Бедерханова, А.Н. Демин, В.В. Знаков (отв. редактор), А.Н. Кимберг,  
А.А. Лузаков, С.Д. Некрасов, Л.Н. Ожигова, З.И. Рябикина (отв. редактор),  
Е.В. Улько, Г.Ю. Фоменко, Б.А. Ясько

**Л 66**      Личность и бытие: субъектный подход (к 80-летию со дня рождения А.В. Брушлинского): материалы VI Всерос. науч.-практ. конф. (с иностранным участием) / под ред. З.И. Рябикиной, В.В. Знакова. – М., Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2013. – 355 с. 500 экз.  
ISBN 978-5-8209-0916-0

Предлагаемое издание содержит представленные на конференцию доклады, отражающие результаты фундаментальных и прикладных исследований в области проблем личности как субъекта бытия.

Адресуется психологам, философам, педагогам, социологам, работникам социальной сферы, а также всем исследователям проблем личности и ее бытия.

Издано при финансовой поддержке РГНФ  
(проект № 13-06-14058)

УДК 159.923:37/315.851  
ББК 88.5:53.57

ISBN 978-5-8209-0916-0

© Кубанский государственный университет, 2013  
© Институт психологии РАН, 2013

## ВВЕДЕНИЕ

К достижениям отечественной психологии, оказывающим существенное влияние на приращение научного психологического знания, на интерпретацию психологической феноменологии человека, понимание закономерностей его поведения, следует отнести *субъектный подход*. Его возникновение и развитие связано с именами выдающихся мыслителей XX в. Среди них – Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, А.В. Брушлинский и др.

*Андрей Владимирович Брушлинский*, чьё 80-летие мы отмечаем – один из основателей психологии субъекта, расширивший горизонты научного анализа и обратившийся к более емким и поэтому сложным проблемам бытия человека – к исследованиям тоталитаризма, свободы, гуманизма, духовности.

Особенностью современного этапа науки является незавершающаяся дискуссия об «исчезающем субъекте» и признание актуальности исследований личности как субъекта. Проблема субъекта остается одной из краеугольных в гуманитарных науках. Рассуждения об «исчезающем субъекте» только усиливают фундаментальность научных дискуссий о человеке с точки зрения его субъектности, поскольку сама острота прений по вопросу «субъект – не субъект» демонстрирует важность этой проблемы. Дихотомичность, разнонаправленность научного дискурса отражает диалектичность познания. В бытийной практике, с одной стороны, наблюдается нарастание прессинга социального контроля над личностью, с другой стороны, прослеживается естественное стремление человека использовать доступные ресурсы для наращивания своих возможностей как субъекта своей жизни, субъекта своего бытия и со-бытия с Другими. Отсюда – запрос на более глубокую научную рефлексию закономерностей и феноменологии личности как субъекта бытия.

Факультетом управления и психологии Кубанского государственного университета за последние 11 лет совместно с Институтом психологии РАН в Краснодаре были организованы и проведены всероссийские научно-практические конференции «Бытие личности» (2002 г.), «Личность и бытие: субъектный подход» (2003 и 2005 гг.). В 2008 г. очередная научная конференция «Личность и бытие: субъектный подход», посвященная 75-летию со дня рождения А.В. Брушлинского, прошла в Москве. Следующая конференция «Личность и бытие: субъектный подход» состоялась в 2010 г. снова в Краснодаре. В русле проблем личности и ее бытия, но с более конкретной тематикой психологами КубГУ совместно с коллегами из Южного федерального университета была подготовлена и проведена конференция «Личность как субъект организации времени своей жизни» (Геленджик, 2008). Продолжение коллегиальной работы по теоретическому осмыслению и практическому исследованию более узких аспектов и проблем самореализации личности в различных пространствах ее бытия реализовалось в проведении Всероссийской научно-практической конференции «Личность и бытие: проблемы, закономерности и феноменология со-бытийности», которая состоялась в октябре 2012 г. в Сочи.

Важным итогом научной работы и перечисленных конференций стали не только сборники докладов участников, но и коллективные монографии: «Субъект, личность и психология человеческого бытия» (под ред. В.В. Знакова и З.И. Рябикиной. М.: Институт психологии РАН, 2005); «Личность и бытие: субъектный подход. К 75-летию А.В.Брушлинского» (отв. ред. А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко, В.В. Знаков, З.И. Рябикина. М.: Институт психологии РАН, 2009); «Психология субъекта и психология человеческого бытия» (под ред. В.В. Знакова, З.И. Рябикиной, Е.А. Сергиенко. Краснодар, 2010).

В предлагаемом издании представлены тексты, подготовленные участниками конференции «Личность и бытие: субъектный подход (к 80-летию со дня рождения А.В. Брушлинского)». Значительно расширилась география авторов. В работе конференции приняли участие психологи, философы, педагоги, работники социальной сферы из Астрахани, Иркутска, Казани, Кирова, Костромы, Краснодара, Майкопа, Магнитогорска, Москвы, Нижнего Новгорода, Новокузнецка, Новороссийска, Новосибирска, Омска, Ростова-на-Дону, Рязани, Санкт-Петербурга, Саратова, Смоленска, Сочи, Таганрога, Тулы, Уссурийска, Шахт, Шуи, Ярославля. К отечественным авторам добавились исследователи Украины (Киев, Кировоград, Кривой Рог, Одесса), Белоруссии (Минск), Армении (Ереван). Таким образом, конференция обрела статус научного форума с международным участием.

Большое количество и квалификационный уровень участников конференции (70% участников имеют научную степень, около 30% – доктора наук) свидетельствуют об актуальности рассматриваемых проблем и потребности в активных научных контактах представителей различных регионов России и зарубежья. На пленарных и секционных заседаниях, круглых столах участниками конференции рассмотрены различные психологические аспекты проблем субъекта, личности, бытия и со-бытия.

Материалы конференции структурированы по нескольким основным содержательным разделам:

- психология субъекта и человеческого бытия;
- личность как субъект бытия;
- личность как субъект общения и со-бытия;
- субъект труда и профессиональной деятельности;
- субъекты образовательного процесса в их взаимодействии;
- гендерный аспект бытия и со-бытия личности;
- безопасность личности в условиях трансформации современного общества;
- социокультурные трансформации: от индивидуального субъекта к социально ответственному субъекту.

Тексты раздела «Личность как субъект общения и со-бытия» во многом связаны с идеями, разрабатываемыми в трудах выдающегося российского психолога *Алексея Александровича Бодалева*, чей юбилей отмечается в 2013 г. Мы поздравляем юбиляра с 90-летием!

Материалы конференции адресованы психологам, философам, педагогам, социологам, работникам социальной сферы, а также всем исследователям психологических аспектов проблем личности, субъекта, бытия и со-бытия. Проведение очередной конференции «Личность и бытие: субъектный подход» запланировано на октябрь 2015 г. Более подробная информация может быть получена на кафедре психологии личности и общей психологии Кубанского государственного университета (тел. (861) 219-95-62; e-mail: ryabikina@manag.kubsu.ru).

*Редакционная коллегия*

# І. ПСИХОЛОГИЯ СУБЪЕКТА И ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО БЫТИЯ

## СПОСОБЫ СОВЛАДАНИЯ С ТРУДНОСТЯМИ В КОНТЕКСТЕ ГРУППОВОЙ ДИНАМИКИ СЕМЬИ<sup>1</sup>

*Н.О. Белорукова, Т.Л. Крюкова*  
*г. Кострома*  
*tat.krukova44@gmail.com*

Исследовались групповые динамические процессы семьи как малой группы на разных этапах жизненного цикла, позволяющие раскрыть социокультурный контекст семейной жизнедеятельности, адаптивность семьи на примере совладания с ежедневными трудностями.

Групповая динамика имеет дело с теми характеристиками группы, которые подвержены изменению, по сравнению со стабильными характеристиками. В отечественной традиции она изучалась представителями школы Льва Ильича Уманского как процесс коллективообразования (Л.И. Уманский, В.Г. Асафов, А.Г. Кирпичник, Т.Л. Крюкова, И.М. Чернышова, А. С. Чернышов и др.). Мы рассматривали групповые динамические процессы в семье как контекст трансформации копинг-поведения.

Семейная динамика – это изменения в семейной системе в процессе жизненного цикла при проживании семьей последовательных этапов своего развития. Одновременно с ней интенсивно разворачиваются внутрисемейные групповые динамические процессы. Это показатели социального процесса интенсивного взаимодействия и взаимовлияния в семье, которые либо интегрируют членов семьи, помогают сохранять семейное согласие, либо приводят к разобщенности членов семьи и распаду их отношений. Данные процессы усиливаются в периоды переживания семьей трудностей и угроз семейным ценностям и жизнедеятельности.

В эмпирическом исследовании проверялись гипотезы, связанные с адаптивностью семьи в ходе развития ее динамических процессов и трансформаций. Изучалось совладающее поведение членов семьи, включенное в групповые динамические процессы (Крюкова Т.Л., 2004, 2010; Белорукова Н.О., 2005, 2011).

Проверялся ряд гипотез: 1) семьи на каждом этапе жизненного цикла характеризуются спецификой совладающего поведения, приводящего к определенному уровню социально-психологической адаптированности членов семьи; 2) существует динамика совладающего поведения в ходе семейного развития, отражающая периоды жизнестойкости и периоды особой чувствительности семьи к неизбежно возникающим трудностям и стрессам; 3) при столкновении с трудностями на каждом из изучаемых этапов жизненного цикла семьи в совладающем поведении супругов проявляются особые качества их взаимодействия как целостной системы – малой группы.

В исследовании приняли участие 326 испытуемых (163 супружеские пары, 163 мужчины и 163 женщины) в возрасте от 19 до 61 года, которые были разделены на три группы: 1) молодые супруги без детей; 2) супруги-родители подростков; 3) зрелые супруги на стадии «пустого гнезда». Использовались методы: Опросник Копинг-поведение в стрессовых ситуациях Н.С. Эндлера, Дж.А. Паркера, адаптированный Т.Л. Крюковой (2001); Опросник способов совладания Р. Лазаруса и С. Фолкман адаптированный Т.Л. Крюковой, Е.В. Куфтяк, М.С. Замышляевой (2004); Методика социально-психологической адаптации (СПА) К. Роджерса и Р. Даймонда, адаптированная Т.В. Снегиревой (2002).

Полученные результаты позволяют сделать следующие выводы.

Каждый из изучаемых нами этапов жизненного цикла семьи создает специфический социокультурный контекст и характеризуется особым совладанием с трудностями, разным участием мужа и жены в процессе преодоления проблем и трудностей в сфере семейной жизнедеятельности. Так, молодые супруги совладают с возникающими трудностями, преимущественно прибегая к активному разрешению трудных ситуаций. При этом обнаружилась тенденция в большей мере проблемно-сфокусированного совладания у молодых мужей, тогда как молодые жены чаще стремятся

---

<sup>1</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ, проект № 12-06-00535а.

отвлекаться от трудных ситуаций, обращаться за помощью и поддержкой к своему социальному окружению. Супруги – родители подростков при возникновении трудностей предпочитают отдавать способам совладания, способствующим активному, проблемно-фокусированному разрешению трудностей, осознанному отношению к ним. При этом мужья в период подросткового возраста ребенка склонны уступать первенство в процессе совладания своим женам. Зрелые супруги на стадии «пустого гнезда» с возникающими трудностями совладают, чаще используя более активные способы преодоления нагрузок в сочетании с поиском социальной поддержки. При этом мужья склонны при разрешении трудных ситуаций больше полагаться на собственные силы и действия, тогда как их жены больше ориентированы на поиск социальной поддержки и переосмысление возникающих проблем.

Совладающее поведение супругов в ходе всего развития семьи связано с их социально-психологической адаптированностью. Использование на каждом из изучаемых этапов жизненного цикла семьи активных, проблемно-фокусированных совладающих усилий, направленных на решение проблемы, планирование и самоконтроль, способствует лучшей адаптированности супругов, принятию себя и окружающих людей. Преобладание в совладающем поведении мужа и жены стратегий эмоционально-ориентированного копинга и бегства-избегания, напротив, препятствует адаптированности супругов, приводит к неверию в себя, в свои силы и способности. Стратегии социального отвлечения и поиска поддержки играют двойственную роль в процессе преодоления супругами трудностей, с одной стороны, способствуя поддержанию оптимального уровня социально-психологической адаптированности членов семьи (в случае, когда они приводят к получению дополнительного ресурса совладания), с другой стороны, препятствуя адаптированности супругов (в случае, когда они являются переключением ответственности на окружающих).

Существует динамика в использовании проблемно-ориентированных стратегий совладающего поведения. Мы выявили, что от момента создания семьи выраженность использования проблемно-ориентированных стратегий возрастает к середине семейного цикла, когда супруги склонны более активно, иногда жестко, целенаправленно разрешать возникающие трудности, более ответственно и осмысленно справляться со стрессами. Далее у зрелых супругов использование проблемно-ориентированного совладания снижается, супруги позволяют себе чаще обращаться за помощью, переосмысливать случившееся, находить отвлечение от возникающих проблем, давать себе право на выражение чувств и эмоций.

Важно отметить, что период подросткового возраста ребенка в семье характеризуется наиболее выраженным проблемно-фокусированным совладанием супругов-родителей в противовес возможности дистанцирования и отвлечения. Такая особенность совладающего поведения супругов-родителей, во-первых, свидетельствует о наличии большого количества трудных и стрессовых ситуаций именно в данный период жизни семьи, во-вторых, отражает эффективность совладающих усилий супругов в процессе преодоления трудностей, в-третьих, не только характеризует непосредственное поведение супругов-родителей, но и свидетельствует о их высокой совместной степени готовности действовать подобным образом в случае необходимости.

При столкновении с трудностями на каждом из изучаемых этапов жизненного цикла семьи в совладающем поведении супругов проявляется особый процесс их взаимодействия. Оказалось, что молодые супруги и зрелые супруги на стадии «пустого гнезда» в процессе совладания с трудностями стремятся разделить между собой усилия по разрешению трудной ситуации, подстраховать друг друга, помочь. Супруг выделяет для себя в трудной ситуации задачи и сферы совладания своего партнера, с которыми тот не справляется, и берет эту нагрузку на себя. Такой тип взаимодействия супругов в процессе совладания называется поддерживающим диадическим копингом (Wodenmann G., 2008). В семьях с детьми-подростками оба супруга при совладании с трудными ситуациями преимущественно действуют сообща, направляют свои совладающие усилия в единое русло, нацеливаясь на одни и те же сферы и проблемы. Данное явление характеризует интенсивность внутрисемейной групповой динамики в семьях, которая в нашем исследовании была связана с благополучием, функциональностью семьи. В дальнейшем сходные данные были получены Е.В. Куфтяк (Куфтяк Е.В., 2011).

Мы соотнесли качества совладания в семье с групповым динамическим процессом распределения и реализации социальной власти на разных этапах жизненного цикла. Проверка гипотезы о существовании динамики в системе распределения социальной власти в семье как малой группе

подтвердила, что динамика существует и отражает гибкость семейной системы, выявляет напряженные этапы или особую чувствительность семьи к неизбежным трудностям и стрессам, когда члены семьи испытывают серьезные ролевые перегрузки либо периоды ее жизнестойкости. Апробирована разработанная нами методика «Распределение социальной власти в семье» в соответствии с моделью социальной власти Д. Френча и Б. Рэйвена (French, Raven, 1959) для выявления специфики пяти типов социальной власти в семье: вознаграждающей, наказывающей, легитимной, экспертной и референтной.

Оказалось, на каждом этапе жизненного цикла семьи существует специфическая система распределения социальной власти. Так, на первом этапе молодые супруги единогласно признают мужа источником легитимной (власть, основанная на признании правомерности, законности предписывать поведение членов семьи) и вознаграждающей власти в семье, видят в лице друг друга носителей экспертной и референтной власти, тогда как за реализацию наказывающей власти, позволяющей контролировать и воздействовать друг на друга, у них идет борьба. В период после рождения первого ребенка супруги признают в партнере носителя наказывающей и экспертной власти, но интенсивно спорят о признании собственного первенства в реализации легитимной и вознаграждающей власти в семье. При этом источником референтной власти в семье на данном этапе жизни семьи и мужьями, и женами единогласно признается муж. В период подросткового возраста ребенка супруги видят в лице друг друга носителей легитимной, экспертной и референтной власти, тогда как по поводу собственного участия в реализации в семье вознаграждающей и наказывающей власти между ними идет спор и соперничество. Супруги на стадии «пустого гнезда» признают друг за другом реализацию легитимной, вознаграждающей, референтной и экспертной власти. Лишь за распределение наказывающей власти в семье между ними идет соперничество и спор.

На всех этапах жизненного цикла семьи супруги называли носителями социальной власти в своей собственной семье и членов расширенной семьи. Например, молодые супруги считают, что их родители и старшие сиблинги нередко выступают значимыми носителями наказывающей, экспертной и легитимной власти в их семье. Супруги в период после рождения первого ребенка в качестве носителей экспертной и вознаграждающей власти в семье часто признают собственных родителей, а источником референтной власти – маленького ребенка. Супруги на стадии «пустого гнезда» носителями экспертной и референтной власти часто называют своих уже взрослых детей.

Таким образом, внутрисемейные групповые динамические процессы как показатели социального процесса интенсивного взаимодействия и взаимовлияния в семье создают особый содержательный социокультурный контекст жизнедеятельности семьи как малой группы. Наиболее интенсивная групповая динамика наблюдается в семьях в середине их жизненного цикла – с детьми-подростками.

Достаточными и достоверными эмпирическими референтами групповых динамических процессов в семье, создающих содержательный социокультурный контекст процессов совладания с трудностями, выступают: а) уровень адаптивности семьи и характеристики ее совладающего поведения; б) динамика и система распределения / реализации социальной власти и лидерства. Именно они отражают гибкость семейной системы в ходе семейного развития, выявляют напряженные этапы или особую чувствительность семьи к неизбежным трудностям и стрессам либо периоды ее жизнестойкости.

## **ЖИЗНЕННЫЕ ВЫБОРЫ КАК ТРАНЗИТИВНЫЕ ТОЧКИ ЖИЗНЕННОГО СЦЕНАРИЯ**

*Н.В. Гришина  
г. Санкт-Петербург  
grinat07@gmail.com*

Понятие выбора широко используется в психологической науке в рамках описания психологической феноменологии, относящейся к самым разным проявлениям активности человека (в полном соответствии с известным высказыванием Л.С. Выготского о том, что вся психика работает по принципу выбора). Современные исследования в области когнитивной психологии подтверждают тезис ученого.

Наиболее «молярным» из существующих понятий выбора является понятие жизненного выбора, относящееся к выборам, осуществляемым в формате человеческой жизни. Имеющиеся в литературе разработки понятия «жизненный выбор» акцентируют внимание на его видах, смысловых аспектах, составляющих компонентах процесса выбора, его психологических и личностных основаниях и т.д. Принципиальная особенность жизненного выбора, неизменно отмечаемая разными авторами, состоит в его фундаментальном характере, проявляющемся в значимых влияниях на жизнь человека; вместе с тем работы, посвященные анализу жизненных выборов в контексте жизненного сценария, практически отсутствуют.

Осуществление жизненного выбора представляет собой переходную, транзитивную точку жизненного сценария человека, изменяющую его жизненную ситуацию (либо оставляющую ее неизменной в случае отказа от возможностей) и определяющую его дальнейшую жизнь.

Результаты наших исследований позволяют сформулировать ряд тезисов, относящихся к феномену жизненного выбора, которые могут быть эмпирически проиллюстрированы.

*1. В жизненном сценарии человека могут быть выделены транзитивные точки, в которых происходили значимые изменения жизненной ситуации и которые могут быть идентифицированы как моменты жизненного выбора.*

Независимо от того, является или нет жизненный выбор результатом сознательно принятого решения, моменты жизненного выбора неизбежно присутствуют в жизненном сценарии человека, определяя как частные жизненные модели, так и модус бытия человека в самом общем смысле. В выполненном под нашим руководством исследовании (Е. Кутузова) «жизненных историй» – биографических описаний женщин, обратившихся (или направленных) в один из кризисных центров Санкт-Петербурга, был выделен типовой жизненный сценарий, приводящий к возникновению жизненного кризиса. Он представляет собой последовательность сменяющих друг друга – через критические, транзитивные точки – жизненных ситуаций: исходная жизненная ситуация (как правило, отмеченная тем или иным неблагополучием); критическая точка, связанная с установлением контакта с рискованной средой; жизненная ситуация, связанная с установлением устойчивых отношений с рискованной средой; критическая точка – переход к собственному рискованному поведению; ситуация саморазрушения (появление наркотической зависимости, ВИЧ-инфекции, социальная деградация, утрата контактов с родными, отсутствие работы, потеря жилья, воровство и др.); критическая точка жизненного кризиса – невозможность продолжения сложившегося образа жизни, невозможность самостоятельно изменить жизненную ситуацию. Критическая точка – это возможность выбора: прежняя ситуация перестает удовлетворять или изживает себя и за счет выбора осуществляется переход к новой жизненной ситуации. Ситуационный анализ позволяет увидеть логику изменения жизненного сценария через моменты жизненного выбора (Гришина, 2012).

*2. Для принятия решения в ситуации жизненно значимого выбора важен масштаб предполагаемых изменений текущей жизненной ситуации, для уменьшения которого человек может вводить в новую ситуацию компоненты привычной жизненной ситуации.*

Проблема жизненного выбора была предметом исследования, проведенного под нашим руководством И. Муртазиной. Изучалась ситуация принятия старшеклассниками решений относительно дальнейшего продолжения своего образования в родном городе или в иногороднем вузе. Данная ситуация рассматривается нами как ситуация значимого жизненного выбора, поскольку предметом решения является не только выбор конкретного учебного заведения, но и жизненная ситуация в целом: выбирая иногородний вуз, молодой человек оказывается перед необходимостью переезда в другой город, что создает для него принципиально иную, новую жизненную ситуацию. Современная система поступления в высшие учебные заведения через ЕГЭ может создавать ситуацию, когда, получив положительный ответ, абитуриент получает возможность выбора из нескольких вузов. Ситуация принятия выпускником школы решения о поступлении в иногородний вуз или вуз в своем городе ставит его перед выбором между сохранением привычных условий существования и контекста родительской семьи (неизменностью) и значительными изменениями привычных условий жизни, отделением от родительской семьи, самостоятельностью и автономией (неизвестностью). В сущности, речь идет о кардинальном изменении жизненной ситуации. Переезд в другой город изменяет практически все параметры жизненной ситуации, выбор вуза в своем городе – только один: характер учебной деятельности.



В соответствии с идеями К. Левина поведение человека – своего рода итоговый результат действия побуждающих и сдерживающих сил. Для большей части первокурсников (в рамках нашей выборки 40%) отказ от поступления в иногородний, столичный и более престижный вуз связан с нежеланием изменить привычную ситуацию, уехать от семьи и друзей. Каждое из изменений или сохранение неизменными параметров жизненной ситуации может обладать привлекательностью или непривлекательностью для человека. Результаты проведенного исследования показали, что важным фактором в пользу выбора переезда в другой город и соответствующего изменения жизненной ситуации служит возможность создать для себя опору в новой ситуации за счет введения в нее элементов прежней ситуации. Так, значительное число первокурсников приезжают учиться вместе с друзьями или имеют в новом городе знакомых, что они сами отмечают в качестве важного фактора принятия решения (Муртазина И.Р., 2012).

*3. При принятии решения об изменении жизненной ситуации жизненная позиция человека, его установки и система ценностей играют более значимую роль, чем поведенческие навыки и поведенческая готовность к изменениям.*

Безусловный интерес представляет вопрос о том, какие индивидуальные особенности человека играют роль в принятии жизненного решения.

В проведенном под нашим руководством исследовании А. Волковой изучались психологические особенности лиц, склонных и не склонных к мобильному поведению. Под склонностью к мобильному поведению понималась готовность человека к изменению привычной жизненной ситуации при появлении возможностей, связанных с карьерным развитием.

Участниками исследования были руководители среднего звена крупных российских и международных компаний, которые на протяжении последних 5 лет получали предложения работодателя, предполагающие карьерный рост и смену места жительства. На основании принятых ими решений участники исследования были поделены на три подгруппы – немобильных лиц (отказавшихся от переезда), готовых к мобильности (один переезд за это время) и склонных к мобильности (несколько переездов в течение последних 5 лет).

Субъективное отношение к возможным изменениям привычной жизненной ситуации изучалось с помощью набора суждений, описывающих когнитивные установки (убеждения, касающиеся позитивной или негативной оценки стабильности или изменений в жизни), эмоционального отношения к изменениям и оценки собственных поведенческих навыков приспособления к изменениям. К наиболее интересным из полученных результатов можно отнести данные о том, что статистически значимые различия между мобильными и немобильными участниками исследования выявлены на уровне убеждений, тогда как на уровне поведения все участники исследования продемонстрировали высокую мобильность (не ограниченную профессиональной сферой). Таким образом, готовность или неготовность к профессиональной пространственной мобильности и, как следствие, к изменению жизненной ситуации – это прежде всего вопрос позиции человека, его убеждений и жизненных принципов. Это находит свое подтверждение в особенностях ценностных ориентаций участников исследования с разными установками в отношении профессиональной пространственной мобильности. Ценности, которые достоверно и положительно влияют на уровень мобильности, входят в число наиболее значимых для мобильных участников исследования и не являются значимыми для немобильных, в первую очередь это ценности самостоятельности и достижений. Напротив, ценностями, которые достоверно и отрицательно влияют на уровень мобильности и входят в число наиболее значимых для немобильных участников исследования, оказались безопасность и стабильность.

Изучение жизненных выборов человека, т.е. выборов в значимых для него жизненных ситуациях, представляет немалую сложность в силу невозможности для исследователя непосредственно присутствовать в ситуации выбора, не оказывая при этом на него влияния. Иллюстрация проведенных нами эмпирических исследований демонстрирует некоторые из имеющихся возможностей.

## ПЕРЕЖИВАНИЕ В ЧЕЛОВЕЧЕСКОМ БЫТИИ: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

*Н.А. Деева*  
*г. Краснодар*  
*natalya\_deeva@bk.ru*

История развития понимания переживания в психологической науке полна противоречий, которые заключаются, с одной стороны, в признании переживания как центрального феномена и категории психологии, а с другой – в игнорировании и критике его за субъективность и невозможность исследования при помощи общепризнанных научных методов.

В современной психологической науке, состояние которой трактуется как кризисное, отмечается новая волна интереса к феномену переживания (Мазилев В.А., 2006; Юревич А.В., 2005). Это связано с ключевыми факторами, которые лежат в основе системности кризиса (Юревич А.В., 2005), а именно: 1) общий кризис рационализма в науке; 2) кризис естественнонаучной и традиционной позитивистской модели получения знания; 3) функциональный кризис науки. В соответствии с данными факторами определяются основные методологические проблемы в исследовании переживания.

Так, при помощи принципов рационализма современная наука не может в полной мере понять человеческое бытие, экзистенцию. Субъект и объект не совпадают и с присутствием, и с миром (М.Хайдеггер). По Шелеру, личность – это не вещь и не субстанция, она «есть скорее непосредственно сопереживаемое единство переживания, – не какая-то всего лишь мыслимая вещь позади или вонне непосредственно пережитого».

Понимая переживание как феномен бытия человека, представляющий его душевную жизнь (В. Дильтей), можно подойти целостно к изучению внутреннего мира, личности. Однако многие исследователи, заявляя новые тенденции в изучении переживания в духе постмодерна, фактически продолжают следовать традиционной естественнонаучной парадигме и пытаются интерпретировать данный феномен при помощи объективных научных методов. В связи с этим понятие «переживание» в психологии часто употребляется в отношении разнородных и несоизмеримых явлений (от мнемических переживаний до смыслостроительства) (Салихова Н.Р., 2011). С позиций естественнонаучной позитивистской модели получения знаний не представляется возможным целостно исследовать и объяснить очень многие сложные психологические феномены, связанные с внутренней жизнью человека.

В психологии традиционно выделяют два аспекта исследований переживания человека: 1) изучение переживания в рамках эмоциональной сферы; 2) изучение переживания как процесса внутреннего мира. Большинство исследователей (В. Дильтей, В.Вундт, Ф. Крюгер, Ж.-П. Сартр, Э. Клапаред, С.Л.Франк, М.М. Бахтин, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, Ф. Е. Василюк и др.) указывают на следующие сущностные характеристики феномена переживания: ценностность, рефлексивность, интегративность. Переживание часто обозначают как процесс, объединяющий в себе эмоцию, знание и их рефлекссию, сочетание которых и открывает человеку смысл происходящего, очерчивает значимое в человеке и для него. Настоящая ситуация свидетельствует о том, что такое традиционное представление о переживании требует дополнений. Обобщая результаты анализа исследований феномена переживания, важно обратить внимание на основополагающие характеристики переживания, выделяемые учеными. К ним относятся:

- содержательная составляющая (целостные метаструктуры, гештальты, направленность, смыслы и ценности, принципы, потребности, ранее образованные комплекс-качества), которая порождает переживание;
- интенциональная составляющая (направленность, субъектность переживания);
- составляющая активности;
- аффективная составляющая (эмоции, чувства состояния);
- интеллектуальная составляющая переживания (смысловые переживания, осознанность, осмысленность, дифференцированность);
- проявление переживания во внешней активности;

– рефлексивная составляющая (которая оформляет его целостность, образует метаструктуры, некий гештальт или механизм переживания);

– контекстность (ситуация взаимодействия внешнего и внутреннего мира, только в ней может разворачиваться переживание).

Необходимо отметить, что в некоторых подходах осуществляются попытки объединить представленные компоненты в некие целостности (структуры, системы) (Ф.Е. Василюк, Л.Р. Фахрутдинова, А.С. Шаров).

Важно сказать, что практически во всех исследованиях обращенность переживания на внутренний мир выступает в качестве его ключевой характеристики. Такого вида обращенность мы можем понимать как рефлексивность. А.С. Шаров, на наш взгляд, одним из наиболее продуктивных подходов в этом плане считает рефлексивно-регулятивный, где переживание представляется глобальным рефлексивным механизмом личности, который помогает человеку определять свои внешние и внутренние границы, приводит в соответствие внутренний и внешний миры, очерчивает бытие. Но каким же образом ухватить эту целостность на эмпирическом уровне, когда в науке наблюдается функциональный кризис, который связан с рассогласованием фундаментальной и прикладной психологии? Теоретические, фундаментальные знания накапливаются гораздо быстрее, чем их может использовать практика.

Отсюда и проблема использования новых методов исследования. Психологам зачастую трудно отказаться от старых привычных методов, очень тяжело сломать стереотипы и переориентироваться на новую парадигму. Практические исследования фрагментарны, затрагивают какой-либо аспект переживания, при этом есть тенденция ухода в естественнонаучную парадигму и представление переживания как эмоциональных реакций.

На наш взгляд, наиболее эффективными методами в исследовании феномена переживания являются качественные методы (Бусыгина Н.П., 2005), в частности качественное исследовательское интервью. «Качественное исследовательское интервью – это пространство конструирования знания и создания нового опыта. Интервью (interview) – это дословно *междувзгляд* (*inter view*), взаимный обмен взглядами между двумя людьми, беседующими на интересующую тему» (Квале С., 2003). В интервью раскрывается вовне и диалогическая природа Я человека (М.М. Бахтин, Х. Херманс). Зачастую испытуемый самостоятельно открывает для себя смыслы, видит новые аспекты своего Я, рассматривает их в ином контексте, так как ситуация интервью активизирует рефлексивную функцию личности. Для Г. Салливана (Sullivan, 1954) психиатрическое интервью – это межличностная ситуация, а полученные в нем данные не являются ни объективными, ни субъективными, они интерсубъективны. В беседе о терапевтическом интервью юнгианский терапевт Дж. Хилман ответил интервьюеру: «Самое главное – это то, что мы оба ищем путь. Препятствием для интервью можем стать мы сами: вы – думая о том, что вы должны здесь сделать, я – думая о своих мыслях, мнениях, биографии, о себе. "Вы" и "я" могут препятствовать образованию "между". Важны не наши взгляды, важно "между"».

Сущностные признаки качественного интервью выглядят следующим образом: контекстуальность, описательность, направленность на смысл, открытость переживаниям, диалогичность, рефлексивность. Причем основная цель качественного исследовательского интервью – получение описания жизненного мира респондентов через их переживания для интерпретации смысла описываемых феноменов.

Так, интервью можно представить как текст, который подлежит интерпретации. Этот текст, в отличие от литературного, не является заранее заданным, а рождается одновременно с его интерпретацией; он включает как создание, так и обсужденную интерпретацию текста. Интервью связано с определенной межличностной ситуацией, диалогом, где проявляется все богатство переживания, его многомерность и одновременно сложность выявления. Качественное исследовательское интервью – это пространство конструирования знания, жизненного сюжета с последующей его интерпретацией, где в центре находятся переживаемые жизненные смыслы собеседника, т. е. жизненный мир человека как феномен, как данность, со своими противоречиями и сложностями, которая разворачивается и раскрывает все свое многообразие в переживании. Качественное интервью всегда сосредоточено на процессе переживания, который представляет собой безбрежный океан, где исследователь должен сфокусироваться на интересующей проблематике. Исходя из сказанного,

можно сделать вывод: способ получения знаний – это не внешнее наблюдение и эксперимент, а понимание внутреннего мира, выявление смыслов с помощью беседы.

Качественные методы, позволяют проникнуть в собственно смысловое содержание внутреннего мира человека, изучить проблемы психологических механизмов переживания, раскрыть их содержательную сторону. Интервью помогает уловить суть феномена целостно, с учетом контекста ситуации, биографией интервьюируемого.

В заключение отметим, что методологические проблемы исследования переживания отражаются на всех уровнях кризиса психологии, поэтому их решение является одним из ключевых моментов для развития современной психологии на этапе постмодернизма.

### ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫЙ ОПЫТ СУБЪЕКТА<sup>1</sup>

**В.В. Знаков**

*г. Москва*

*znakov@psychol.ras.ru*

Одной из наиболее значимых тенденций формирования и развития психологии субъекта А.В. Брушлинского является стремление основателя этого научного направления и его последователей при изучении психологии человека не ограничиваться когнитивными схемами рассуждений и ориентироваться на анализ только познавательных ситуаций. Недостаточность когнитивного анализа, направленного на получение достоверных знаний о психике, неизбежность выхода за его пределы стала очевидной, когда Андрей Владимирович обратился к анализу проблем, до этого редко привлекавших внимание психологов, – тоталитаризма, свободы, гуманизма, духовности. Такие проблемы невозможно обсуждать, не привлекая категорию опыта (А.В. Брушлинский показал это на примере исторического опыта). Социальные потрясения (свержение многих политических режимов, теракты, техногенные катастрофы и т.п.) последнего десятилетия, когда ученый уже ушел из жизни, выдвинули на передний план психологических исследований проблему экзистенциального опыта. Его важная роль в человеческом бытии, как и недостаточная изученность этого феномена, не вызывает сомнения.

Перечислю очевидные, уже известные из научной литературы признаки экзистенциального опыта.

1. В содержательную структуру экзистенциального опыта входя, по меньшей мере, три составляющие. *Первый* компонент опыта – тезаурусный. Он состоит из неявного знания, которое характеризует принципиальную невозможность вербализации всего того, что мы знаем. *Второй* компонент опыта – интенциональный. В психике субъекта он представлен интенциональными структурами, определяющими направленность и избирательность индивидуальной психической активности. Непременным атрибутом интенциональной направленности субъекта во всех ситуациях человеческой жизни оказываются переживания. Отсутствие переживаний порождает феномен «отчуждения своего опыта», заключающийся в том, что отдельные прожитые эпизоды не становятся событиями жизни. Этот феномен в начале 1990-х гг. был исследован на материале осознания своего опыта детьми из семей и из детского дома (Смирнова Е.О., Лагутина А.Е., 1991). Наконец, *третий* компонент экзистенциального опыта – этический. Общность взглядов на моральное должествование объединяла основателей психологии человеческого бытия С.Л. Рубинштейна и В. Франкла. С их точки зрения, представления о должном у субъекта воплощаются в таком морально-нравственном императиве, который регулирует его понимание сути подлинно человеческого отношения к себе и другим.

2. С позиций психологии человеческого бытия принципиально важно различие *обыденного*, повседневного и *экзистенциального* опыта субъекта. Экзистенциальный опыт по отношению к обыденному является *метасистемным*. Перефразируя А.В. Карпова (Карпов А.В., 2004), можно сказать, что это «опыт второго порядка». Экзистенциальные события представляют собой такие осмысленные, понятые, оцененные субъектом факты и явления человеческого бытия, к которым он не может остаться равнодушным. Неудивительно, что экзистенциальными для субъекта становятся

---

<sup>1</sup> Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ (грант 13-06-00087).

далеко *не все* повседневные события и ситуации, которые он помнит. Экзистенциальные – это только события, оказавшие на человека сильное влияние, в процессе осмысления и понимания которых *изменился его внутренний мир*. Экзистенциальный опыт субъекта есть совокупность «смыслов неких уникальных жизненных событий и обстоятельств, случившихся с человеком и раскрывших свои значения только ему» (Сапогова Е.Е., 2013). Наиболее важен при этом субъективный способ определения самого значимого, ценного для субъекта. События и ситуации человеческого бытия могут быть оценены субъектом либо как привычные, либо как критические, резко отличающиеся от повседневных, например, аборт, теракты и многое другое.

3. Экзистенциальный опыт состоит из опыта не только *своего*, но и *чужого*. В различных научных областях систематизация знаний осуществляется по принципу от частного к общему. В тезаурусной концепции организации субъектного знания его упорядочение и придание ему ценностно-смысловой наполненности происходят иначе: в направлении различения своего, чужого (пока не своего, но потенциально способного стать таким) и чужого, не приемлемого субъектом ни при каких обстоятельствах (Луков Вал.А., Луков В.А., 2008). Эмпирические подтверждения этого нетрудно обнаружить в психологии бытия и со-бытия личности (Рябикина З.И., 2013).

4. Экзистенциальный опыт включает в себя не только отражение и порождение социокультурных ситуаций, но и проживание субъекта в них. В научном исследовании знание соотносится главным образом с предметно-содержательными характеристиками событий и ситуаций. Опыт шире, он является порождением не только познавательных структур, но и ценностно-смысловых образований личности, неразрывно связанных с эмоциональными трудно вербализуемыми переживаниями (Фахрутдинова Л.Р., 2013). Экзистенциальный опыт – это всегда такой «опыт проживания экзистенциальных проблем» (Гришина Н.В., 2013), который основан на их внепонятийном постижении.

5. Экзистенциальный опыт как психологический процесс и результат его формирования неизбежно включает в себя постижение. Понимать можно и простое, и сложное, а постигать – только сложное. Например, в 2001 г. для миллионов людей со всего мира очевидным, но тем не менее непостижимым, почти апокалиптическим событием стала неоднократно повторявшаяся по телевизору картина крушения манхэттенских небоскребов-близнецов.

Решения, принимаемые нами в трудных экзистенциальных ситуациях (предпочтение своих эгоистических интересов в ущерб долгу или уже данным обещаниям, моральные сомнения в необходимости обнародования неприглядного поступка друга и т.п.), основаны как на разуме, рациональных рассуждениях, так и на интуитивном внепонятийном постижении. При этом оказывается, что «из-за доверия к языку наш опыт претерпевает систематические изменения и мир раскалывается на две части: на ту часть, которую мы видим и воспринимаем, принуждаемые языком, и на ту непостижимую реальность *как таковую*, которая опережает и превосходит мир, данный нам в языке и через язык» (Анкерсмит Ф., 2007). Экзистенциальный опыт объединяет в себе и то, что мы можем выразить, описать вербальными средствами, и то неосознаваемое, в существовании чего мы почему-то убеждены, но о чем можем только строить интуитивные догадки и понимать на уровне понимания-постижения.

Вместе с тем экзистенциальный опыт как компонент человеческого бытия включает и *объективно непостижимые* для субъекта области. Мэр мегаполиса не может иметь достоверной информации о техническом состоянии всех коммуникаций в городе, директор АЭС – о всех процессах в ядерном реакторе, работники спецслужб – о всех готовящихся терактах. Человек живет в многомерном мире, состоящем из эмпирической, социокультурной и экзистенциальной реальностей. Внепонятийное, иррациональное, бессознательное и надсознательное знание об этих реальностях можно характеризовать или как «непостижимое в себе», или как «непостижимое для нас» (Франк С.Л., 2007).

В первом случае непостижимость возникает как отражение объективных характеристик самого бытия. Человеческое бытие всегда есть нечто большее и иное, чем все мыслимое и тем более описываемое в понятиях. Кроме того, в любой момент времени бытие потенциально содержит уже то, чем оно станет в следующий. Иначе говоря, любая реальность человеческого бытия – это возможность и того, что оно еще не есть. Неудивительно, что в таком качестве «реальность не только неуловима в понятии, она и не доступна созерцанию; она не может быть усмотрена – она может быть лишь пережита» (Франк С.Л., 2007). Хочу обратить внимание на то, что «непостижимое в се-

бе» С.Л. Франка как скрытое, недостижимое, лишь искомым явным образом перекликается с искомым, неизвестным в процессе мышления, которое, по А.В. Брушлинскому, изначально никогда не совпадает с заданным требованием задачи (Брушлинский А.В., 2006).

Таким образом, недостижимость самой реальности – это один из атрибутов бытия.

Во втором случае «недостижимое для нас» оказывается закономерным следствием человеческой психологии. Изучая психику человека, особенно применительно к социокультурной и экзистенциальной реальностям, мы имеем дело не столько с достоверными знаниями, сколько с ценностями и смыслами. Последние уходят своими корнями в потребностно-мотивационную сферу и глубины бессознательного. И получается, что подлинно научное психологическое исследование начинается с осознания ученым ограниченности и потому непродуктивности многих привычных когнитивных схем и шаблонов для изучения внутреннего мира человека. В какой-то момент психолог становится способным честно сказать: «Я знаю, что этого не знаю и вряд ли когда-нибудь смогу узнать». Это значит, что он достиг ведающего, умудренного неведения, о котором говорил еще Н. Кузанский. Иначе говоря, недостижимости предмета своего исследования.

Такое интеллектуальное состояние хорошо известно, например, тем из нас, кто занимался проблемой самопонимания субъекта. Исследования высших уровней самопонимания взрослых людей (Cook-Greuter S.R., 1994) свидетельствуют о том, что они достигаются тогда, когда субъект понимает ограниченность когнитивных, рациональных способов объяснения стабильности своего внутреннего мира и начинает осознавать динамику изменяющихся, временных ценностно-смысловых образований внутренней реальности. На высшем автономном уровне самопонимания рациональные мысли и рефлексия перестают восприниматься как данность и становятся объектами сомнения и исследования. У субъекта появляется понимание непрерывности процесса реструктурирования взгляда на мир. Такие люди хотят освободиться от рабства рациональной «мысли» и быть свободными от ограничивающих самоопределений. Они стремятся увидеть жизнь заново, без предвзятых идей и сформированных в течение жизни мыслительных навыков. И это при том, что они отчетливо понимают, насколько трудно выйти за пределы автоматизированного рационального поведения. В этом новом переживании собственного Я становится возможным понять ограничения самоидентификации посредством ее категоричного и конкретного определения. Субъект переживает свое Я в его постоянной трансформации и сознательно отказывается от объективной идентификации. Он понимает, что вследствие переживания непрерывного потока изменения состояний сознания стремление к постоянству собственной индивидуальности – невозможная и ненужная мечта.

По существу осознание «недостижимого для нас» означает признание того, что некоторые стороны нашего экзистенциального опыта хотя и реальны, но недостижимы и даже таинственны. Некоторые компоненты психики человека недостижимы и таинственны не вследствие слабости наших познавательных способностей, разума и рассудка, а потому, что их невозможно представить в понятийном знании.

6. Неустранимой составляющей экзистенциального опыта является не только недостижимое, но и тайна. Разумное понимание тайны как атрибута экзистенциального опыта заключается в осознании бессмысленности усилий, направленных на ее раскрытие, разоблачение. Это ясно видно, например, из исследования А.А. Пузыреем анализа Л.С. Выготским трагедии о Гамлете (Пузырей А.А., 2005).

Тайна есть неустранимый и, подчеркиваю, *непроблемный* контекст действительности, который не только нельзя осознать, но часто и не нужно осознать. Подлинно экзистенциальное понимание заключается в том, что нельзя к недостижимому и таинственному подходить так же, как к решению познавательной задачи, проблемы. Познавательную задачу мы решаем до тех пор, пока аналитическим способом не только находим, но и устраняем скрытое в ее условиях противоречие (Брушлинский А.В., 2006; Тихомиров О.К., 1984). В недостижимом и таинственном не может быть противоречий, поскольку они по своей природе не аналитичны, а холистичны. Значит, хотя и на уровне бессознательного, но тайна включает представления субъекта о том, что противоречивые компоненты экзистенциальной ситуации все же неотъемлемы от нее как целого. Более того, можно найти угол зрения, при котором противоречия не только устраняются, но и превращаются в свою противоположность.

Следовательно, тайна существует в опыте *онтологически*, а попытки сформулировать и разрешить ее как познавательную когнитивную проблему приходят в противоречие с *гносеологической* плоскостью рассмотрения этого феномена.

### ПРЕДСТАВЛЕНИЕ О СУБЪЕКТЕ В ТЕОРИИ Ж. ПИАЖЕ И СУБЪЕТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОМ ПОДХОДЕ С.Л. РУБИНШТЕЙНА

*В.В. Калашиников*  
г. Смоленск  
*vivat.evrika@mail.ru*

Проблема трактовки субъекта в западной и отечественной традиции имеет не столько философские (гносеологические) основания, сколько психологические (прежде всего онтологические или онтические) основы. Одной из центральных и наиболее острых как для западной психологии интеллекта, так и для отечественной психологии мышления остается проблема активности человека во взаимоотношениях с окружающей действительностью. Данный вопрос решался преимущественно в теориях двух крупнейших психологов – Жана Артура Пиаже и Сергея Леонидовича Рубинштейна. Каждый из указанных классиков подходил к решению проблемы активности субъекта во взаимодействии с объектом по-разному. Введение С.Л. Рубинштейном в психологию категории субъекта оказалось весьма перспективным, и как показали многочисленные исследования активности субъекта в деятельности (К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский, А.М. Матюшкин, В.А. Петровский, В.В. Селиванов и др.), общении (А.В. Брушлинский, В.А. Поликарпов), обучении (В.Т. Кудрявцев, П.С. Лернер, М.И. Махмутов), саморегуляции (О.А. Конопкин, В.И. Моросанова) и поведении (А.К. Осницкий), довольно плодотворным. Изначально к этой проблеме подходили с разных методологических позиций Ж. Пиаже и С.Л. Рубинштейн. Пиаже рассматривал взаимодействие субъекта и объекта как взаимодействие организма со средой, цель такого взаимодействия – достижение равновесия организма со средой. Равновесие Пиаже понимал не как пассивное состояние устойчивости, а как активное приспособление организма к новым условиям среды, где равновесие как результат адаптации субъекта к условиям окружающей среды выступает в качестве баланса между механизмами адаптации, имеющимися у человека, и условиями среды, к которой он приспосабливается. Это приспособление рассматривается Пиаже как основа интеллекта человека, основа его познавательной деятельности. В целом усматривая тождество механизмов биологической и психологической адаптации (ассимиляция и аккомодация) и единые логические основания обоих процессов, Пиаже выступает как последовательный эпистемолог. Однако перенесение в сферу психологии биологических механизмов функционирования организма без учета специфики собственно психологических закономерностей оказывается односторонним. Главным образом происходит редукция психологических процессов интеллектуальной деятельности до наличия двух интеллектуальных механизмов (ассимиляции и аккомодации), посредством которых человек осуществляет адаптацию к среде, что проявляется в равновесии между процессами ассимиляции и аккомодации. При этом, «с точки зрения Пиаже, существенным признаком живых организмов является то, что они представляют собой саморегулирующиеся системы. В отличие от неживых предметов, они в состоянии сохранить или восстановить собственную структуру, если им что-то угрожает или если они повреждены» (Дональдсон М., 1985). Таким образом, согласно Ж. Пиаже, сохранение структуры – функция живых существ, однако у него остается нерешенным вопрос о природе подобного сохранения структуры. Эта проблема разрешается в отечественной психологии. Так, в противоположность представлению Пиаже об имманентной (и потому индетерминистской) природе сохранения структуры и активности субъекта А.Н. Леонтьев указывает, что «предыстория человеческой деятельности начинается с приобретения жизненными процессами предметности. Последнее означает собой также появление элементарных форм психического отражения – превращение раздражимости... в чувствительность... в “способность ощущения”» (Леонтьев А.Н., 1975). Здесь А.Н. Леонтьев подчеркивает определяющее значение деятельностного подхода в эволюции психики живого. Проблема о природе сохранения структуры вытекает из представления Ж. Пиаже о равновесии, «когда животное достигает своего рода гармоничных, или удовлетворительных, взаимоотношений с окружающей его средой» (Дональдсон М., 1985). То есть Пиаже име-

ет в виду равновесие организма со средой, достигаемое взаимодействием субъекта с объектом, равновесие между ассимиляцией и аккомодацией. Сам процесс взаимодействия подчиняется динамичному состоянию равновесия, где субъект проявляет активность, направленную на компенсацию внешних воздействий, устанавливая тем самым равновесие со средой. Так, само представление Пиаже о равновесии основано на идее о сохранении живыми существами внутренней структуры, что восходит к понятию о саморегулирующихся системах. Проследив путь рассуждений Ж. Пиаже, можно понять, что саморегулирующиеся системы как живые организмы не обладают биологически неизменной, строго заданной структурой (генотип, фенотип), а являются продуктом исторического развития, их формы (анатомическая, физиологическая, психологическая) отражают всю динамику исторического процесса развития. Саморегулирующиеся системы не имеют органической, чисто имманентной активности, направленной на сохранение своей (неизменной) структуры. Равновесие между организмом и средой выступает здесь предельно идеалистически в силу того, что установить абсолютное равновесие (или уравновешивание) организма со средой, как отмечал сам Пиаже, бывает очень сложно, поскольку оно сопровождается непрерывной активностью субъекта в направлении компенсации внешних воздействий, нарушающих это равновесие. При этом Пиаже отмечает, что процесс установления равновесия между интеллектуальными механизмами – ассимиляцией и аккомодацией, обеспечивающие адаптацию организма к среде, характеризует интеллектуальный акт. Кроме того, «сталкиваясь с опасностью, живые существа пытаются сохранить организм на определенном уровне стабильности» (Дональдсон М., 1985). Ограничение интеллекта двумя процессами (ассимиляцией и аккомодацией) обнаруживает редукцию интеллекта к приспособительным функциям организма. Адаптацию Пиаже понимает как равновесие (не просто баланс сил, а именно процесс – возвращение к прежнему состоянию) между ассимиляцией и аккомодацией. Именно этот момент принципиально отличает теорию Пиаже от пассивной роли субъекта, например, в концепции гештальтпсихологии: «Вертгеймер по поводу силлогизма и Кёлер по поводу психики шимпанзе – оба одинаково говорили о “мгновенных реструктурированиях”, стремясь в обоих случаях объяснить акт понимания прегнантностью высокоорганизованных структур, которые не являются ни эндогенными, ни экзогенными, а объединяют субъекта и объекта как звенья одной целостной цепи» (Пиаже Ж., 2004). Кроме того, Ж. Пиаже подчеркивал, что «нет никакой аккомодации без ассимиляции, потому что это всегда приспособление к чему-то, что будет ассимилировано по одной схеме или другой. Точно так же не может быть никакой ассимиляции без аккомодации, потому что схема ассимиляции общая, и она должна быть приспособлена к специфической ситуации» (Брангье Ж.-К., 2000). Так, по мнению ученого, у адаптации существуют два полюса – полюс субъектной ассимиляции и полюс объектной аккомодации. Используя эти термины, он проводит четкую демаркацию между субъектом и объектом, считая, что термины лучше показывают разобщение субъекта и объекта. При этом Пиаже употребляет понятие «взаимодействие субъекта с объектом» (лишь идеальное, не онтологическое) как свидетельство активной роли организма в адаптации к среде. Исходя из этого, познание Пиаже сводит к приспособлению (адаптации) посредством достижения равновесия между ассимиляцией и аккомодацией. Равновесию Пиаже придавал большое значение, признавая за ним определенный способ взаимосвязи ассимиляции и аккомодации, обеспечиваемой взаимодействием субъекта с объектом. Результатом (и целью) такого взаимодействия выступает равновесие между ассимиляцией и аккомодацией, что (по Пиаже) характеризует совершенный интеллект, заключающийся в обратимости интеллектуальных операций. Обратимость интеллектуальных операций у Ж. Пиаже выступает частным (а не общим!) принципом необратимости процессов (вследствие их обобщения) и недизъюнктивности (неразрывности фаз и уровней) мыслительного процесса. По этому поводу А.В. Брушлинский писал: «Таким образом, в общем итоге недизъюнктивная, континуально-генетическая природа мышления в целом означает... необратимость мыслительной деятельности в целом (не отрицающую, а наоборот, предполагающую обратимость некоторых из компонентов этой деятельности – входящих в ее состав умственных операций)» (Брушлинский А.В., 1979). В свою очередь С.Л. Рубинштейн ввел из философской антропологии в психологию категорию субъекта, поместив его внутрь бытия, сделав субъекта творцом, преобразователем мира, бытийным центром онтологии. При взаимодействии субъекта с познаваемым объектом процессуальный план мышления играет определяющую роль по отношению к операциональному, выступая исходным к последнему. Следовательно, процесс взаимодействия субъекта с объектом с позиции субъектно-деятельностного подхода, в отли-



чие от представления Ж. Пиаже о подобном взаимодействии, осуществляется с целью познания объекта, тогда как основатель генетической эпистемологии считал (вслед за Э. Клапаредом) целью взаимодействия субъекта с объектом адаптацию, понимаемую им как установление (динамического) равновесия организма со средой. Сам процесс взаимодействия субъекта с объектом Ж. Пиаже понимал как идеальный, поскольку «в противоположность физиологическим обменам, носящим материальный характер и предполагающим внутреннее изменение тел, "поведения", изучаемые психологией, носят функциональный характер...» (Пиаже Ж., 2004). Ж. Пиаже отводил большую роль самому процессу взаимодействия (субъекта и объекта), тогда как С.Л. Рубинштейн и последователи его школы под воздействием субъекта с объектом придавали решающее значение именно субъекту, его внутренним условиям, через которые преломляются все внешние воздействия (причины).

## СУБЪЕКТ, СУБЪЕКТНОСТЬ И СВЯЗАННЫЕ С НИМИ ФЕНОМЕНЫ

*А.Н. Кимберг*  
г. Краснодар  
*akimberg@gmail.com*

Идея субъекта и субъектности очень хорошо легла на общественные изменения в России конца 1990 – 2000-х гг., но в связи с некоторой инерционностью тружеников концептуального производства начала разворачиваться в момент, когда актуальный политический запрос на нее уже прошел. Это и лучше, поскольку снимает с души исследователя груз все еще иногда пробивающегося желания «соответствовать» моменту.

Настоящий текст представляет собой попытку некоторой инвентаризации (весьма субъективной) положения дел с субъектом (если иметь в виду человека в определенном контексте) или с субъектностью (если будем говорить о свойстве или способности личности, проявляющихся в определенных обстоятельствах). Позвольте также в рамках небольшого текста не делать подробный обзор публикаций о субъекте и субъектности, поскольку, как говорил Н.В. Тимофеев-Ресовский, целесообразно «не писать того, что все равно лучше напишут немцы...», т.е. библиографию и историю вопроса. При упоминании идеи или подхода называю одного или двух авторов, наиболее ярко представляющих суть дела, за что сразу же приношу извинения не названным, но читаемым и глубоко уважаемым мною коллегам. Пристрастность в акцентах и конспективность в обосновании отдельных утверждений также имеет место, но провокация возражений – одна из функций текстов в научной коммуникации, что тем не менее не оправдывает автора.

Итак, субъект и субъектность. При понимании различий между ними далее эти понятия будут употребляться как взаимосвязанные указания на один и тот же феномен. Субъектность прочитывается нами как «бытие субъектом», причем это «бытие» существенно варьирует как по выраженности, так и по способам осуществления.

Выделю несколько основных идей в текстах о субъекте. Субъект как особый уровень развития человека, своего рода высший уровень развития личности, до которого надо еще дорасти (Абульханова К.А., 2012). Субъект как целостность самоорганизации и координации психических и иных ресурсов человека по отношению к объективным и субъективным целям, притязаниям и задачам деятельности в системе «человек – мир» (А.В. Брушлинский; цит. по: Сергиенко Е.А., 2012). Линия, идущая от давней работы Б.Г. Ананьева, когда субъектом именовался человек, рассматриваемый в одной из больших сфер его деятельности (труде, общении, познании). Бытие субъектом – субъектность – как системообразующий фактор психической организации человека, проходящий в своем становлении ряд уровней (Сергиенко Е.А., 2012).

Отдельно возникает тема *структуры субъекта* (субъектности) и убедительные (каждый по своему) списки качеств, эту структуру наполняющих. За ней скрывается вопрос о нашей приверженности эссенциализму либо релятивизму: рассматривать ли нам субъекта как сущность или как отношение? Мы склонны понимать субъектность как особое отношение человека к определенной части мира, описываемое через его активность – что он делает в этой части мира и какую роль играют его действия в общем процессе человеческой преобразовательной деятельности. Субъектность (бытие субъектом) прочитывается как особое отношение человека к антроподетерминиро-

ванному процессу изменений в мире. Согласно этому подходу, субъектность представляется целостной (неаддитивной) характеристикой личности, не описываемой перечнем ее личностных качеств, а также знаний, умений и навыков. Эта теоретическая дискуссия становится весьма практической проблемой для всех, кто работает с образовательными стандартами третьего поколения, основанными на компетентностном подходе, и при этом время от времени встречается с попытками оценить качество образования.

Далее мы встречаем важный для понимания проблемы теоретический конструкт области или *пространства*, в которых разворачивается субъектность человека. У Б.Г. Ананьева это области деятельности («субъект характеризуется через совокупность деятельностей и меру их продуктивности» (цит. по: Сергиенко Е.А., 2012, с. 106) , у К.А.Абульхановой это «онтологически различные системы», у Е.А.Сергиенко это «ракурсы субъектности», имеющие «различные уровневые описания, особые системные конфигурации проявления субъектности» (Сергиенко Е.А., 2012, с. 109), т.е. способы видения их наблюдателем. Дальнейшее описание (субъект развития, субъект деятельности, субъект жизни, субъект жизненного пути) указывает, что здесь можно говорить о пространствах (разделяемых другими людьми реальностей, имеющих собственные законы, связи и элементы). Можно было бы назвать эти пространства онтологиями (в духе Куайна), т.е. внутренне согласованным описанием объектов и связей между ними, которые полагаются нами существующими? Видимо, да, но указав, что они не только существуют как разделяемая каким-то множеством людей реальность, но и имеют весьма осязаемый материальный и деятельностный компонент.

Важно, что мир выступает перед нами не как однородная среда, задник сцены, оттеняющий передвижения и позы героя. Мир наполнен потоками структурированных изменений – процессами разного рода. Люди включены в эти процессы различным образом, и при описании характера включенности используется ряд терминов – от «субъектности» до «отчуждения».

*Процессы* разворачиваются в определенном пространстве, которое и выделяется людьми для лучшего понимания и организации этих процессов. Чемпионат России по футболу – это процесс. Пространство, в котором он протекает, содержит футбольные клубы, болельщиков, судейский корпус, команды и семьи футболистов, но также стадионы, автобусы, газеты, телепрограммы, банки и многое другое. Что же такое процесс? Поток изменений, обусловленных конкретно-историческим взаимодействием систем, выделяемый нами по значимым для нас результатам. Часть этих процессов спроектирована людьми, и тогда они могут быть концептуализированы как проекты. Часть процессов вовлекает людей в свое движение, но имеет характер слабоконтролируемых человеческим системных изменений.

*Личные проекты.* Сложные последовательности действий субъекта по достижению целей, связанных с мотивационными комплексами человека, можно назвать личными проектами (личные задачи, персональные проекты и т.д.). Именно личные проекты и наделяют смыслами и высвечивают для субъекта те части его и без того весьма и весьма частного мира, в котором ему доводится жить. Заметим, что базовые потребности и их системы проявления интереса к миру никуда не делись, в связи с чем задача соподчинения интересов и желаний занимает соответствующее место в жизни нашего субъекта и в стратегии его психологической поддержки.

Человек не может осуществить сам практически ни один из больших проектов, поэтому он привлекает для участия в своих проектах других людей. Включение в «не свои» проекты – обычное состояние человека, когда-то концептуализированное как «общественное разделение труда». Выполнение любого проекта предусматривает серию обменов, на основе которых происходит рекрутирование людей в действующие и создаваемые проекты. Здесь мы нуждаемся в конструкте *агента* – человека, действующего как часть большого процесса и движущего его вперед, но присоединившего свои сущностные силы к поставленным не им целям и задачам. Это состояние можно было бы считать обыденным для современного мира, если бы не усилия гуманистических психологов представить его отклонением от «истинной сущности» человека. Чтобы разобраться с проблематикой «своего» и «не своего» в условиях фактической коллективности жизни, потребуется проработка проблемы *отчуждения* и идентификации личности на фоне трансформации социальных общностей и институтов, а также более глубокая концептуализация *коллективного субъекта* (Журавлев А.Л., 2009).

*Жизненный мир человека.* Понятно, что если мы более точно указываем на отношение человека к миру, то говорим не о мире вообще и не о сферах мира, порожденных слишком простым

наброском теоретика – труд, общение, познание, а о процессах, в которые включен человек, и о мирах, в которых он живет. Представление о том, что человек живет не в мире вообще, а в некотором жизненном мире, широко обсуждается, хотя при этом варьирует от субъективного мира личности, который та неким мистическим образом творит, до указания на то, что наша жизнь есть всегда частный случай пересечения множества возможностей и в этом конкретизированном выпавших нам определенностях мире мы и действуем. Возможно, здесь лучше было бы говорить не о субъективном мире, а о мире субъекта, той совокупности обстоятельств, факторов и других людей, в которой действует субъект. Еще раз подчеркнем различия: термин «субъективный мир» влечет за собой представление о некоем объективном мире, едином для всех, и нашем частичном и всегда неполном его индивидуальном восприятии, которое различается лишь в силу его несовершенства (неполноты, частичной иллюзорности и т.п.) и пристрастности. В другой версии нам открывается весьма ограниченная часть мира и определенный ракурс его наблюдения, заданный местом, временем и позицией нашего бытия-в-мире. К этому вполне объективному ограничению уже затем добавляется традиционная призма субъективности: особенности инструментов понимания и специфичность актуальных интересов. Но мир субъекта создается в первую очередь выпавшей ему конфигурацией кубиков бытия, а далее – той конструкцией, которую он пытается из них построить.

Миры субъекта (как и субъективные миры) конструируемы, но далеко не в смысле их порождения желанием субъекта (как иногда неосторожно формулируют коллеги), а как выбор и организация круга общения, направления профессионального развития, района проживания, цвета обоев и характера супруга. Это обживание конкретной среды, которое в зависимости от психологического возраста и философской зрелости субъекта концептуализируется им в терминах овладения или освоения. Однако мир субъекта может локализоваться и в пространстве культуры, и в субъективном пространстве (обычно называемом внутренним миром), гораздо более доступном для создания форм и конструкций под свой вкус. Часть из конструкций внутреннего мира субъект пытается с тем или иным успехом опредметить, т.е. воплотить в иных пространствах, допускающих коллективное участие. Борьба за ресурсы и умы других для воплощения своих представлений составляет значительную часть социальной активности людей. Иногда некоторые идеи действительно разделяются другими людьми и даже приобретают культурную ценность. Вместе с тем в большинстве случаев мы имеем дело с повторением сюжета мифа о Псафоне на различном материале – от семьи до государства.

Миры субъекта следует соотнести с *полями* или *социальными пространствами* в смысле Бурдьё. Последние представляют собой коллективные миры, в которых существует своя деятельность, свои ценности и своя иерархия. Их организует интерес, приводящий в это пространство игроков. Бурдьё несколько цинично обозначил его латинским словом *illusio*, что намекает нам на условно-иллюзорный характер тех ценностей, за которыми устремляются люди в этих мирах. Другое название для предмета этого интереса – капитал (социальный, человеческий, языковой и пр.). В этом названии схвачено то, что, будучи опредмеченным *illusio* одного поля, может конвертироваться в *illusio* другого поля и, в конце концов, в деньги – универсальное средство обмена и сравнения. Социальные пространства состоят из многообразия полей, а каждое поле представляет собой паттерны деятельности, связи и отношения, а также материальные их компоненты, вовлекаемые определенным сообществом людей для производства общественно значимого продукта. Что конституирует поле? В нем производятся некоторые продукты, а как сопутствующий продукт – распределяются статусы. Статус поля представляет собой некий социальный капитал, который может конвертироваться в капиталы других полей, что делает их в этом отношении сопоставимыми между собой. Поле противостоит отдельному индивиду как онтологическая данность, в то же время правила игры в этом поле могут быть изменены его участниками. «Опрокидывания» поля и изменения правил присвоения статусов периодически происходят по законам революции и контрреволюции. Можно было бы привести как пример академическое поле России, которое как раз находится в этом состоянии в связи с недовольством части игроков тем, как эта пирамида статусов устанавливалась последние двадцать лет.

Особенности полей и отношения их участников с профанами, неофитами и обществом в лице его распорядительных институтов и групп интересов – особый предмет для изучения. Ни мотивацию, ни идентичность, ни личностные проекты индивидуума нельзя понять в полной мере без наблюдения их в контексте поля. Итак, социальные пространства и входящие в них поля характе-

ризуют (описывают) сложности и неоднородности мира, субъектный же мир можно понимать как мир субъекта, организованный вокруг его проекта и локализованный, скорее всего, в определенном поле.

Но вернемся к конструкту личного или персонального проекта. Сама концепция была довольно подробно разработана Б. Литтлом (Little B.R., 1983), а отечественному читателю представлена в одной из наших публикации (Кимберг А.Н., 2008). Как соотносятся процессы и проекты? Проекты имеют личностный характер, процессы – более институциональный. Деятельность университета – это процесс, создание лаборатории, развитие научного направления или даже написание статьи – тоже процесс. Проектом он становится тогда, когда приходит субъект, проектирующий, планирующий, координирующий, корректирующий, обеспечивающий и много еще чего делающий, чтобы привести дело к результату, близкому к желаемому. Процессы составляют среду для проектов, которая используется, благоприятствует или препятствует им. Взаимодействие, а еще лучше буквальным перевод английского термина *interplay* – взаимная игра процессов и проектов, также представляет собой заманчивый, но сложный предмет для изучения.

После предъявления такого рабочего эскиза мира мы можем снова вернуться к проблеме человека как субъекта. Но при этом мы спрашиваем: «О субъекте какого процесса или проекта мы говорим?». Можно было бы сказать, что человек есть субъект нескольких проектов, разворачивающихся в разных мирах (сферах) и имеющих свои особые интересы. В каждом из этих проектов он находится в особой ситуации и проявляет субъектность разного уровня.

Здесь появляется тема множественности субъекта. Следует ли нам говорить об интегрированном субъекте, перемещающемся от процесса к процессу, или о многих субъектах применительно к разным проектам? Обсуждаемая проблема может получить различные решения, мы же предлагаем только некоторый принцип, как относиться к ним.

Ранее мы уже предложили считать субъектность (или субъекта) феноменом отношений, а не некоей сущностью или совокупностью атрибутов этой сущности. Субъектность в этой перспективе понимается как определенное отношение человека к системе, в которую он включен.

Жизнь человека характеризуется функциональной полисистемностью (Абульханова К.А., 2012), феноменологически она представляет собой множество разновременных фрагментов деятельности, объединяемых сознанием и волей человека в связанные линии развития (процессы и проекты). Специфичность каждой линии делает возможным автономное рассмотрение реализации человеком субъектности в ее контексте. При этом потребность в интеграции и осмыслении жизненного пути в его полноте могут привести человека на определенном уровне его развития к переживанию себя субъектом жизни (жизненного пути) в целом (Абульханова К.А., 2012; Сергиенко Е.А., 2012). Таким образом, в разные моменты и в разных контекстах человек может выступать (и переживать себя) субъектом процессов разного уровня, иногда – субъектом своей жизни, а иногда, возможно, – субъектом процессов, превосходящих его индивидуальную жизнь.

Существенной для нас темой является понимание отношений между человеком как субъектом и идентичностью человека. Два эти теоретических направления развиваются параллельно, питаясь обобщениями во многом общего феноменологического поля. *Идентичность* – концепт, обозначающий личность «как она есть» в текущих отношениях с миром. Непродуктивно пытаться описывать отношения между концептом субъекта и концептом личности по моделям включенности (включает-входит) или рядоположности. Как инструмент психики, возникший на границе между личностью и миром и обращенный в обе стороны, идентичность решает для человека и для общества ряд задач. Человек поддерживает более или менее осознанное понимание или переживание себя в ситуации: от конкретно-предметной здесь и сейчас до достаточно абстрактной картины совокупности своих отношений с значимыми сущностями и процессами мира. Эту совокупность средств и результатов психической активности мы сегодня именуем идентичностью, хотя Я-концепция, селф или просто Я также описывают практически то же поле наблюдаемых фактов. Можно считать, что идентичность как личностный регулятор осознанного уровня актуализируется и переживается как таковая лишь в ситуациях неопределенности и необходимости выбора. Идентичность вполне может пониматься и как актуальная форма переживания человеком себя в отношениях с миром, и как форма актуального бытия человека в конкретных обстоятельствах. Если в эти обстоятельства входит глубокая включенность в процесс или проект, то идентичность и субъектность предстают перед нами как практически одно и то же, но как только вовлеченность в про-

цесс ослабевает и становится возможным рефлексивное отстранение от него, то в осознаваемом переживании себя (идентичности) оказываются данными несколько процессов с разными субъектными позициями в них человека.

Но если мы переместим наблюдателя, от лица которого излагаем его видение предмета (т.е. теорию), с позиции переживающего себя субъекта в позицию Другого, наблюдающего этого субъекта, то идентичность окажется сложным продуктом классификации. Наш герой будет отнесен к нескольким множествам объектов, референтным для ситуации. Относительно них наблюдатель обладает определенным предсказательным знанием, на основании которого затем при необходимости строит некую типизацию – идентифицирует наблюдаемого субъекта, относя его к известным ему типам. Это идентичность субъекта для внешнего пользователя.

Пользуется ли субъект для самоосознания теми же типизациями что и внешний наблюдатель? Корректный ответ состоял бы в признании того, что источник типизации (т.е. концептов человека) и у субъекта, и у Другого один – тезаурус культуры общества. Но каждый почерпнул из этого резервуара свой глоток смыслов: он чем-то сходен, но чем-то и различен. Внешняя (социальная) классификация исключительно значима для человека, поскольку определяет характер социальных взаимодействий. Поэтому она активно используется субъектом для самопонимания, но не является исчерпывающей.

Итак, конструкт «идентичность» вызывается к жизни разными наблюдателями и при решении ими разных задач. Самим человеком он актуализируется в ситуациях выбора между альтернативами, соподчинения проектов, перехода от одной субъектности к другой, кризисах жизненного пути. При повышении объема и длительности ситуации, а также погружения в процесс идентичность и переживание себя субъектом сближаются, а если мы рассматриваем переживание человеком себя как субъекта своей жизни, то этот уровень субъектности человека тождественен его идентичности как таковой. И идентичность, и субъектность связаны с бытием-в-ситуации и целостностью отношения к ней.

Мы фиксируем эту констатацию в явном виде: когда человек достигает состояния целостности, все его регулятивные механизмы становятся одной системой. Целостность же есть состояние, когда человек соответствует миру, не переживая своей частичности или отделенности от него. Когда человек переживает себя как субъекта своей жизни – он целостен, когда человек вовлечен в какой-то процесс так, что не замечает ничего более, – он целостен. Если мы признаем одним из модусов идентичности самовосприятие человека в процессе действия, обеспечивающее ему текущую ориентацию, то можем сказать, что такая идентичность тоже сливается с субъектностью. Состояние – еще один целостный регулятор активности человека, вовлекающий как эмоционально-физиологические системы, так и высшие уровни сознания (Прохоров А.О., 2012). Вместе с тем состояние субъектности есть совершенно особое состояние, получившее у его свидетелей различные наименования: от самоэффективности у А. Бандуры до переживания потока у М.Чиксентмихайи.

Мы наблюдаем тенденцию к тому, что интегральные регуляторы активности человека вовлекают его в активность все более целостно, что приводит к тому, что мы встречаем на определенном уровне один целостный феномен, как бы мы его ни называли. Полная вовлеченность делает человека целостным и она же системно организует все его автономные психические функции и ресурсы.

Но: а) текущее устройство социальной жизни требует от человека, включенного в ряд процессов и проектов, фрагментарности; б) человек не целостен /несовершенен в силу своей определенности (выбор одного означает отказ от остального); в) способность к целостности и управлению ею можно понимать как психический механизм, который проходит становление в течение жизни; г) целостность человека имеет возможность возникнуть при наличии в данный момент у него одного определяющего/ ведущего отношения к миру или его сущностям. Тогда она становится экзистенциальным переживанием, которое, чтобы выйти за рамки индивидуальной ограниченности, должно приобрести характер этического отношения (Знаков В.В., 2013).

Многообразие факторов и условий человеческого бытия делает возможным существование и взаимные переходы интегральных личностных регулятивных систем различного уровня. Вполне возможно описывать одну и ту же активность человека в терминах нескольких моделей, причем каждое описание может быть адекватным. Вопрос только в том, какое из них в данный момент является ведущим для человека.

И в завершение два примера ведущего этического отношения, описывающие феномен целостности человека.

«...Нельзя быть христианином дома или в тишине своего кабинета, или в уединении своей кельи и переставать быть христианином на профессорской кафедре, перед телевизионной камерой, на трибуне парламента, в кабинете журналиста, в лаборатории ученого» (Кирилл, 2002).

«Мне хочется поделиться с моими духовными братьями и сестрами идеей, которую я почерпнул на конференции в Аргентине у одного чилийского квантового физика. Он сказал, что очень ценит свою науку, но понял, что не может себе позволить привязываться к ней, ведь привязанность замутняет ясность суждений. Я подумал, что он дал чудесный совет. Я буддист, но я осознал, что у меня не должно быть привязанности к буддизму, это приведет к предвзятым суждениям и ограничит мое понимание других религий. Таким образом, хотя я и буддист, и, надеюсь, искренний буддист, я раскрываю объятия всем религиозным традициям и выказываю им всем величайшее уважение» (Нгагванг Ловзанг Тэнцзин Гьямцхо, Далай-лама XIV, 2013).

Оба справедливы.

### **КРЕАТИВНОСТЬ, РИГИДНОСТЬ И РЕФЛЕКСИВНОСТЬ В СИСТЕМЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА СУБЪЕКТА<sup>1</sup>**

*Т.В. Корнилова*

*г. Москва*

*tvkornilova@mail.ru*

В современном изменяющемся мире, включающем неопределенность в качестве существенных условий жизнедеятельности современного человека, высокую ценность обретает цель воспитания и обучения творческих людей, способных к нестандартным подходам к решению проблем, к адекватному и своевременному реагированию на происходящие изменения, обладающих чувствительностью к противоречиям, толерантностью к неопределенности и в то же время стремящихся к ясности и рационально мыслящих.

Вместе с тем в психологии возможность сочетания таких качеств довольно проблематично. Знания и мудрость, как то принято мыслить, сопутствуют рациональности, а готовность к принятию неопределенности и риска – силе личности (Вайнцвайг, 1990; Корнилова, 2003). Шекспировское утверждение о том, что «знание нас в трусов превращает», берет эпиграфом известнейший польский исследователь принятия решений Ю. Козелецкий (1991). Эффективность принятия решения и мыслительных стратегий связывается с гибкостью, с умением собирать информацию и преодолевать субъективную неопределенность. При этом как субъективная неопределенность не тождественна объективной (Канеман и др., 2005; Тихомиров, 1969), так и субъективная – или «ограниченная», в терминологии Г. Саймона (1993), рациональность, связываемая, в частности, с возможностью разрабатывать планы и следовать им, также не всегда выглядит разумной (Дернер, 1997).

Решение намеченной проблемы возможно на основе теоретической модели мультипликативной регуляции выборов и решений человека, обоснованной нами на базе введения представлений о шкале новообразований как фокусирующей прилагаемые человеком когнитивно-личностные усилия в разрешении ситуаций неопределенности. Введение представления о динамических регулятивных системах (ДРС) выступило при этом конкретизацией принципа единства интеллекта и аффекта. Другой аспект – динамической регуляции становления новообразований в мыслительной деятельности автору в свое время довелось обсудить с А.В. Брушлинским. Перед защитой мною в 1999 г. докторской диссертации он пригласил меня поговорить о содержании темы, выразив удивление и точно обрисовав отличие избранного мною подхода. Его возражение звучало примерно так: в то время как все ищут структуры и замкнутые контуры регуляции, я отстаиваю точку зрения, что таковых нет, а любые регулятивные системы образуются здесь и сейчас применительно к решению конкретных задач, и не являются структурно заданными. При этом корреляционный метод позволяет намечать эти динамические иерархии как прообразы тех ДРС, в которых любые входящие в них переменные могут выйти на ведущий уровень. Прошедшие 15 лет показали сдвиг в мировой

---

<sup>1</sup> Исследование поддержано грантом РФНФ, проект № 13-06-00049.

литературе в сторону именно динамической парадигмы в исследованиях личностной регуляции решений и выборов. В докладе будет изложен один из аспектов движения на этом пути нашей исследовательской группы, вводящей понятие психологии неопределенности как обозначение направления, в рамках которого раскрываются структуры и функциональные связи единого интеллектуально-личностного потенциала человека как субъекта познания и деятельности (Корнилова и др., 2010). Мы остановимся на представлении эмпирических данных о взаимосвязях рассматриваемых переменных.

Специальные исследования по выявлению структурных связей рациональности как направленности на максимальный сбор информации для принятия решений и других участвующих в регуляции этого процесса свойств показывают, что рациональность сопутствует как рефлексивности, так и интолерантности к неопределенности как стремлению к ясности суждений. Но высокая рефлексивность может мешать продуктивным решениям, а интолерантность к неопределенности как стремление к ясности и непринятие неопределенности и противоречий в сочетании с ригидностью могут манифестировать латентную переменную ригидной рациональности. Отметим, что в зарубежных исследованиях вопрос и ригидности в таком аспекте не ставился, хотя множество их посвящено диагностике толерантности к неопределенности.

В предлагаемом вниманию исследовании решались две задачи, соответствующие двум проблемам. Первая – обоснование того, что переменные рациональности и рефлексивности связаны положительно с комплексом переменных ригидности и отрицательно – с переменными, манифестирующими принятие неопределенности. Вторая проблема – связь вербальной креативности с показателями рациональности, рефлексивности и ригидности, с одной стороны, и креативности – с другой.

Мы провели специальное исследование, посвященное выявлению этих связей на студенческих выборках: 264 чел. тестировались как по ригидности (ТОРЗ), так и по рациональности, из них 180 по опроснику рефлексивности и 116 по интеллектуальному тесту ROADS, включающему шкалы академического интеллекта, практического интеллекта и креативности.

На основе применения тестовой батареи ROADS (в русскоязычной адаптации С.А. Корнилова и Е.Л. Григоренко, 2010), где шкала креативности строится по результатам написания испытуемыми креативных рассказов, и опросника рефлексивности А.В. Карпова (2003) мы установили положительную связь креативности с рефлексивностью ( $\rho = 0,198, p \leq 0,05$ ). При этом креативность не коррелировала с рациональностью по нашему опроснику ЛФР, но была положительно связана с успеваемостью студентов ( $\rho = 0,190, p \leq 0,05$ ). С успеваемостью также коррелировали шкалы вербального и флюидного интеллекта ( $n = 116, \rho = 0,338, p \leq 0,0001$  и  $\rho = 0,343, p \leq 0,0001$ ), что соответствует классическим данным в мировой психологической литературе.

Мы применили также Томский опросник ригидности (Залевский, 2007) и установили на этой выборке следующие положительные связи рациональности и рефлексивности со шкалами: общей ригидности, актуальной ригидности, сензитивной ригидности, преморбидной ригидности и ригидности как состояния; установочная ригидность была связана с рациональностью, но не связана с рефлексивностью.

Установочная ригидность и шкала реальности (по ТОРЗ) оказались отрицательно связанными с креативностью ( $\rho = -0,31$  при  $p \leq 0,05$  и  $\rho = -0,28$  при  $p \leq 0,05$ ). Но остальные шкалы опросника ТОРЗ не были связаны с креативностью. Итак, лица с высокой склонностью к фиксированным формам поведения характеризуются более низкими показателями креативности. Установке на непринятие нового сопутствует низкая креативность, а высокая вербальная креативность характеризует лиц с высокой рефлексивностью. Вместе с тем рефлексивность отрицательно связана с применением интуиции по опроснику Эпштейна ( $\rho = -0,17, p \leq 0,01$ ) (Корнилова, Корнилов, 2013). И именно готовность полагаться на интуицию обычно связывается с креативными решениями.

Соотношение связей рассмотренных шкал может быть понято только в предположении о незамкнутых динамических иерархиях регуляции креативных решений субъекта, который в показателях опросников характеризует свои диспозициональные предпосылки саморегуляции (что отражается определенным образом в матрице интеркорреляций); но в актуалгенезе креативных решений компоненты, относящиеся к разным аспектам интеллектуально-личностного потенциала, оказываются не противоречащими друг другу регуляторами создания креативного продукта.

Наши данные свидетельствуют в пользу того, что, видимо, хотя ригидность и рефлексивность, с одной стороны, и креативность – с другой, можно отнести к разным полюсам в оценке реализуемой субъектом активности (фиксированные формы поведения в противовес гибкости и открытости новому), но в создание креативного продукта могут включаться переменные, тяготеющие к обоим полюсам. Поиск иных (чем корреляционный) методических подходов к выделению динамических иерархий процессов, реализующих функционирование единого интеллектуально-личностного потенциала человека, представляется необходимым следующим шагом в исследованиях множественной мноуровневой регуляции решений человека как личности и субъекта познания.

## СУБЪЕКТНАЯ ПОЗИЦИЯ ПОДРОСТКА КАК ФАКТОР ПРЕОДОЛЕНИЯ ЗАИКАНИЯ

*А.Ю. Кругликова  
г. Таганрог  
annkru@mail.ru*

В психологии субъект трактуется как источник собственной активности в условиях взаимодействия с окружающей действительностью. Субъектность как сущностная характеристика личности включает в себя следующие черты: направленность, сознательность, целостность, активность и ответственность (С.Л. Рубинштейн, К.А. Абульханова-Славская, В.И. Слободчиков и др.). Любой процесс психосоциальной реабилитации возможен с учетом названных субъектных характеристик на основе выявления общих закономерностей развития субъектной позиции индивида и определения тех условий, в которых обеспечивается проявление способности быть субъектом деятельности вообще и субъектом саморазвития в частности.

Предметом нашего практического и исследовательского интереса является изучение условий и факторов формирования субъектной позиции у подростков, включенных в общий со взрослыми логопсихотерапевтический процесс, цель которого – восстановление нарушенного речевого общения (избавление от заикания). Невротическое заикание как форма нарушенного речевого общения, имея в основе своей функциональное расстройство речедвигательного механизма, усугубляется общей дисгармонией отношений человека с ближайшим окружением и неадекватным отношением к самому себе. Особенно ярко эти нарушения выражены в подростковом возрасте, когда складываются новые взаимоотношения со сверстниками и взрослыми, формируются ценностные ориентации, представления о себе и об окружающем мире.

Исследования Ж.М. Глозман, Ю.Б. Некрасовой, Н.Л. Карповой показывают, что вследствие неудачных попыток вылечиться от заикания люди, страдающие этим недугом, скептически воспринимают любые методы лечения, подчас вообще отказываясь от дальнейшей помощи. Это приводит к закреплению и у взрослых, и у подростков ряда негативных личностных особенностей:

- изменению потребностно-мотивационной сферы (пессимизм, неверие, низкий уровень мотивации к лечению);
- нарушению аффективной сферы (развитие вторичного невроза заикания, возникновение «страха речи»);
- изменению когнитивной сферы (избирательность и неадекватность поведения, исходя из факта заикания, искажение образа Я);
- формированию пассивно-оборонительного поведения (избегание трудных речевых ситуаций).

Особо следует отметить образование у заикающихся подростков и взрослых стереотипа представлений о логопсихокоррекции как о работе только с речью, следствием чего становится отказ от активной субъектной позиции в процессе преодоления речевых трудностей и личностных проблем.

Система семейной групповой логопсихотерапии Н.Л. Карповой (являющаяся развитием методики групповой логопсихотерапии Ю.Б. Некрасовой) осуществляет социореабилитационный процесс в условиях разновозрастной группы заикающихся подростков и взрослых (от 7 до 40 лет), организуя его как продвижение личности по пути становления субъектом своей жизни. В рамках этой системы процесс реабилитации рассматривается как активная творческая деятельность самого



человека (ребенка, взрослого) по избавлению от речевого дефекта под руководством логопсихотерапевта при участии на всех этапах лечебного перевоспитания членов семьи, а не пассивное ожидание чуда. Важнейшим фактором эффективности логопсихотерапии является высокая степень мотивационной включенности подростка, как и каждого члена группы, в реабилитационный процесс, которая позволяет ему стать участником преобразования своей заикающейся личности.

Опыт работы в семейных логопсихотерапевтических группах дает нам материал для психологического анализа основных факторов, способствующих формированию в процессе реабилитации у всех его участников субъектного отношения ко всем формам помощи. Важно также и определение специфики влияния этих факторов на подростка, позволяющих ему стать субъектом преобразования собственной заикающейся личности.

Под основными факторами успешности излечения мы понимаем динамичную систему условий развития личности, специально моделируемых в группе, основанных на гуманистических и личностно ориентированных позициях, реализующих равенство, партнерство, сотрудничество людей разного возраста в субъект-субъектных отношениях. Ведущими пространствами, в которых осуществляется личностное преобразование, выступают деятельностное и коммуникативное.

Деятельностное пространство организуется за счет особой содержательной деятельности (речевой, телесной, вокальной, психотехнической, игровой), отвечающей интересам и целям субъекта (овладение плавной, красивой речью, обретение полноценного общения). В этом пространстве благодаря психотерапевтической направленности у подростка рождаются новые потребности и интересы, связанные с саморазвитием и самоопределением, с ближайшими и далекими перспективами в жизни. Особое значение имеет актуализация потребности в новом виде деятельности подростка – самопознании как фундаменте личностного роста.

Коммуникативное пространство в группе строится на основе субъект-субъектных личностных отношений подростков и взрослых и развивающем общении, механизмом которого служит безоценочный, доверительный диалог (М.М. Бахтин, П.А. Флоренский, Т.А. Флоренская, А.А. Бодалев, Н.Л. Карпова). Развивающее общение внутри логопсихотерапевтического процесса создает почву для центрации на каждом участнике группы, в том числе и на подростке. Происходит смена социальной позиции школьника с пассивно-ученической объектной на активную субъектную позицию. Это обеспечивает подростку возможность реализации своей зоны ближайшего развития в интеллектуальной, социальной, эмоционально-волевой сферах и позволяет перейти в рамках группового диалога от функциональной деятельности к смысловой.

Переход от монологической к диалогической форме общения позволяет также снять коммуникативные барьеры вследствие возрастного, социального, индивидуально-психологического неравенства участников общения в самом начале групповой работы. В обстановке взаимного принятия и уважения каждое высказывание подростка в диалоге становится услышанным и понятым. Более того, оно дает иногда мощный толчок к дискуссиям или подытоживает их («устах младенца глаголет истина»). Например, 10-летняя М.Н. обнаружила удивительную способность находить к теме психотерапевтической беседы подходящую поговорку или пословицу. Ю.Г. 11 лет, вначале передающая каждый раз слово маме, стала уверенно брать инициативу на себя, опережая часто взрослых партнеров по общению, отстаивая свое мнение всегда убедительно и толково.

Особую роль в принятии обеими сторонами (младшие и старшие) потенциального равенства играет актуализация у подростков позиции взрослого. Она позволяет им утвердить свое равноправие в групповой разновозрастной коммуникации. Более зрелые, адекватные формы общения стимулируются у подростков многообразием примеров взрослого поведения (взрослых участников, родителей подростков, бывших выпускников, гостей группы). Творчески гибкую позицию занимает логопсихотерапевт, который выступает и как образец, инициатор адекватного взрослого поведения, и как равноправный партнер, и как помощник в решении сложных ситуаций.

Одним из факторов формирования субъектной позиции подростка является не столько внешняя активизация, сколько создание эмоционально-стрессовых, кризисных ситуаций речевого внутригруппового и межличностного общения, заключающих в себе состояние неопределенности как источник внутренней активности субъекта. Степень напряженности, фрустрирующая подростка, во многом снимается за счет авансированного доверия и психологической поддержки в сочетании с мотивацией на успех и поощрением активности подростка в деле целеполагания и выбора средств достижения целей. Многоликий, интенсивный и творческий по сути логопсихотерапевтический

процесс пробуждает и удовлетворяет потребности подростка в достижении и признании. Вот что пишут в самохарактеристиках по окончании работы сами подростки: «Я своими силами, терпением постарался свое заикание уменьшить» (М.Д., 13 лет); «Я поняла, что сама могу справляться не только с запинками, но и со своим волнением, страхом» (К.Я., 12 лет); «У меня появилось чувство гордости за себя, за мои успехи, за то, чего я добился. Я сделал первый шаг в реализации себя. Хотел бы открыть в себе все не раскрытые мною возможности и таланты, воспользоваться ими (Т.А., 14 лет).

Становлению субъектной позиции подростка в логопсихотерапевтической группе способствует активизация поддерживающего контроля и самоконтроля, механизмами которого служат рефлексия и взаиморефлексия. Непрерывно получаемая подростком информация о результатах его собственных действий в процессе разнообразных форм работы, включение контроля в значимую для него ситуацию (избавление от речевого нарушения), ведение дневниковых записей обеспечивают устойчивую динамику речевых и личностных изменений. Приведем примеры: «Я не узнаю свою речь и себя. Я хочу пойти на работу, где нужно будет много говорить, и показать, какая у меня правильная речь» (С.В., 10 лет); «Я стала спокойнее и самостоятельнее, более активной и решительной. Я теперь больше смотрю на людей, не на внешность, а на душу» (Г.Ю., 11 лет); «Здесь я понял, что эффект зависит в большей степени от самого участника группы. Я научился убеждать других, доказывать свое мнение». (А.В., 15 лет).

Практика ведения разновозрастных логопсихотерапевтических групп позволяет сделать вывод о том, что формирование субъектной позиции у подростка, как и у любого участника группы, определяет его ответственность за результаты лечения и активность в достижении целей социальной реабилитации при создании благоприятных психолого-педагогических условий.

#### ПСИХОЛОГИЯ СУБЪЕКТА ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (НА МАТЕРИАЛЕ ЛЕНИНГРАДСКОЙ И МОСКОВСКОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ШКОЛ)

*Н.А. Логинова, Л.Л. Бочкарёв*  
г. Санкт-Петербург  
*n\_a\_loginova@mail.ru*

Психология субъекта художественной деятельности разрабатывалась в школах Б.Г. Ананьева (Ленинград) и А.В. Брушлинского (Москва) много лет. Отметим, что свое первое экспериментальное исследование Б.Г. Ананьев посвятил влиянию музыки на поведение человека (Ананьев, 1927). В 1930-е гг. ученый участвовал в работе лаборатории художественного воспитания (заведующий – Р.И. Черановский) Института мозга и психической деятельности им. В.М. Бехтерева. Формированию его концепции творческой деятельности и субъекта художественной деятельности способствовали не только научные исследования, но и общение с деятелями театра и кино, активный интерес к музыке, живописи, литературе. Вопросы психологии искусства продолжали волновать Б.Г. Ананьева до конца его дней. Ананьевские идеи оплодотворили исследования психологов искусства (Аллахвердов В.М., 2001; Бочкарев Л.Л., 1970, 1975, 2006; Дранков В.Л., 1951, 1973; Кочнев В.И., 1983, 1986; Рождественская Н.В., 2005; Руткевич Л.А., 1975; Семенов Е.В., 1988; Клюев А.С., 2000–2013 – Санкт-Петербург).

По программе Б.Г. Ананьева в 1960–1970-х гг. были организованы коллективные комплексные исследования в театрах и театральном вузе. Под его руководством Л.Л. Бочкарев провел цикл комплексных экспериментально-психологических исследований музыкантов-исполнителей на международных конкурсах им. П.И. Чайковского в Москве (1970, 1974, 1978 гг. и др.), конкурсе им. Ф. Шопена (1970 г.), «Пражская весна» (1974 г.), организовал психологическую службу в 17 вузах искусств и культуры России и стран СНГ, на музыкальных конкурсах. Результаты этих исследований опубликованы в монографиях Л.Л. Бочкарёва «Психология музыкальной деятельности» (Изд-во Института психологии РАН, 1997; Изд-во «Классика-XXI», 2006, 2007, 2008, 2009) с предисловием А.В. Брушлинского. В предисловии А.В. Брушлинского (тогда директора Института психологии РАН) представлена общность подходов ленинградской и московской школ к исследованию субъекта художественного творчества. Л.Л. Бочкарёв на широком эмпирическом материале глубоко, по мнению А.В. Брушлинского, проанализировал концептуальные и операциональные

возможности механизма анализа через синтез не только в изучении закономерностей творчества и его субъектов, но и логико-конструктивных стилевых новообразований («создании и открытии нового») на материале музыкального искусства, живописи, кино.

В 1970–1972 гг. Б.Г. Ананьев руководил секцией психологии искусства на факультете психологии ЛГУ. В ее работе принимали участие сотрудники, аспиранты и студенты ЛГУ, художественных вузов Ленинграда, члены Всесоюзной комиссии комплексного изучения художественного творчества Научного совета по истории мировой культуры АН СССР.

З.Г. Казанджиева-Велинова (Болгария), ученица Б.Г. Ананьева – автор многочисленных работ в области психологии восприятия искусства в условиях мульти-медиа (выполнены в ЛГУ и Институте культуры АН Болгарии). А.В. Вартанян (Армения), ученица Б.Г. Ананьева и Л.Л. Бочкарёва, успешно проанализировала возрастные закономерности развития субъекта художественной деятельности на материале музыки.

Ученик Б.Г. Ананьева и Л.Л. Бочкарёва А.Б. Зелинский (Украина) плодотворно экспериментально выявил взаимозависимости мнемических и сенсорно-перцептивных закономерностей развития субъектов художественного творчества.

В наше время благодаря усилиям учеников Б.Г. Ананьева курс психологии искусств читается в вузах искусств и культуры, университетах (Логинова Н.А., 1999), открыта специализация в аспирантуре консерваторий (Астраханская государственная консерватория), издаются журналы («Музыкальная психология и психотерапия»), созданы ассоциации психологов в области искусства (Ассоциация музыкальных психологов и музыкотерапевтов в Санкт-Петербурге). По программам учеников и последователей Б.Г. Ананьева изданы учебники и учебные пособия по психологии искусства для вузов А.Л. Готсдинера (Санкт-Петербург), Г.П. Овсянкиной (Санкт-Петербург), В.И. Петрушина (Москва), Ю.А. Цагарели (Казань), «Психология искусства» Н.А. Логиновой (для студентов университетов).

В понимании искусства Б.Г. Ананьев стоял на характерных для него принципах антропологизма, развития, отражения. Исходя из комплексного подхода, он трактовал искусство как проявление сущностных сил человека, закономерный продукт его естественно-исторической природы, канал самовыражения и самореализации личности-индивидуальности. С точки зрения антропологизма искусство и вообще эстетические явления наряду с этическими и гностическими имеют онтологические основания в природе человека, его эволюции и истории, онтогенеза и биографии. Искусство развивается вместе с человечеством. Деятельность субъекта художественного творчества по созданию произведения искусства, как никакая другая, выражает индивидуальность художника, творца. Вместе с тем через художественную деятельность человек как субъект, как сын своей страны отражает окружающий мир, идейную атмосферу эпохи и характер поколения, к которому он принадлежит.

На материале искусства и творческой деятельности Б.Г. Ананьев развивал свои представления о структуре субъекта художественной деятельности, его одаренности. Есть единство разных способностей у одного и того же субъекта, обусловленное их происхождением из общей одаренности, а также общностью механизмов и отношений, реализующих разные виды деятельности. Ученый находил подтверждение своим идеям, обращаясь к биографиям великих деятелей искусства. Так, он изучал факт совмещения изобразительных и литературных способностей в творчестве Пушкина, Лермонтова, Шевченко, Маяковского, у которых графические образы способствовали нахождению наиболее подходящих словесных форм для выражения поэтической мысли. В статье «Опыт психологической трактовки системы К.С. Станиславского» Б.Г. Ананьев выразил свое понимание природы актерского таланта как высшего интегрального образования в структуре личности и сценической деятельности, как служения, особого образа жизни, присущего подлинному человеку искусства. Он показал, как актерский талант синтезирует в процессе развития способности и мотивы, направляет в русло избранной деятельности другие ее виды (Ананьев Б.Г., 1941).

В теории Б.Г. Ананьева творчество, в том числе и художественное, предстает как эффект интеграции основных видов деятельности – труда, общения и познания (Ананьев Б.Г., 1963), а его субъект – как индивидуальность, творческая индивидуальность. В ананьевской психологии искусства субъект, индивидуальность и художественное творчество составляют главный предмет, в от-

личие от Л.С. Выготского, которого больше интересовало само произведение (отношение к «Психологии искусства» Л.С. Выготского выражено в одном из устных выступлений Бориса Герасимовича (Ананьев Б.Г., 1981).

Искусство, по Б.Г. Ананьеву, – главный источник удовлетворения духовных потребностей субъекта, а эстетическая потребность венчает систему потребностей личности-индивидуальности. Ананьев выступал за союз науки и искусства в познании человека и в то же время за сохранение их специфики.

Благодаря деятельности воспитанников Петербургской и Московской психологической школ в настоящее время комплексный подход активно реализуется не только в области художественной деятельности, но и в человекознании в целом (А.Л. Журавлев, 2012; В.П. Морозов, 1994, 2005 и др.).

## ДИАГНОСТИКА СУБЪЕКТНОСТИ КАК ЛИЧНОСТНОГО КАЧЕСТВА

*А.В. Орлов  
г. Нижний Новгород  
orav@mail.ru*

В настоящее время субъектный подход активно применяется в исследованиях во всех отраслях психологии. Возникновение направления связано с исследованиями психологии субъекта С.Л. Рубинштейна, его учеников и последователей (А.В. Брушлинского, К.А. Абульхановой-Славской, В.В. Знакова, Е.А. Сергиенко, В.А. Татенко и др.). Большинство авторов подчеркивают, что субъектность – это центральное образование человеческой личности. Она возникает на определенном этапе развития личности и является ее важнейшим свойством, определяющим активно-преобразующие функции личности. Субъектность как характеристика человека непосредственно выражает его отношение к себе как деятелю, преобразователю, творцу своей жизни. Кроме того, С.Л. Рубинштейн, А.В. Брушлинский и др. отмечают, что субъектность проявляется не только в познавательном и деятельностном отношении к миру и себе, но и в отношении к другим людям.

Несмотря на возрастающий интерес к проблеме субъектности и многочисленные публикации, вопрос диагностики этого качества остается открытым. Во многих исследованиях для измерения субъектности используются неспецифические методики, разработанные в русле разных парадигм, подбираемые по принципу содержательного сходства изучаемых конструктов. Диагностируются качества, например, самоактуализация или локус контроля, которые хотя и связаны с субъектностью, но не описывают её комплексно. Изучаемые при этом характеристики, возможно, являются составляющими субъектности, однако полностью её не характеризуют. Исходя из этого, разработку психодиагностического инструментария для исследования субъектности следует признать важной задачей. С этой целью нами разработан «Опросник диагностики субъектности».

При создании методики была выбрана дедуктивная стратегия, базирующаяся на теоретических моделях исследуемого психологического явления, представленных в отечественной психологии. Анализ представлений о субъектности (работы К.А. Абульхановой-Славской, Н.Х. Александровой, А.В. Брушлинского, Е.Н. Волковой, М.Е. Ермолаевой, В.В. Знакова, Е.Ю. Коржовой, А.К. Осницкого, В.А. Петровского, В.И. Слободчика, В.А. Татенко, Е.Н. Улыбиной, М.А. Шукиной и др.) показал, что в настоящее время в психологической науке существуют разные подходы к раскрытию феномена субъектности, но при выделении атрибутов субъектности большинство авторов выделяют несколько составляющих субъектности человека: активность, целостность, готовность к самосовершенствованию, автономность и самостоятельность, креативность.

На основании анализа существующих моделей субъектности был сформулирован вариант определения, наиболее полно, с нашей точки зрения, отражающий существующие мнения и связывающий субъектность с конкретными внешними проявлениями человека, доступными психодиагностической оценке. Под субъектностью нами понимается качество личности, выражающееся в долгосрочной внутренней активности, направленной на саморазвитие и самосовершенствование в отношении себя и своих отношений с другими людьми, раскрытие своей уникальности, творческого своеобразия и свободного самовыражения. С нашей точки зрения, субъектность по характеру направленности может проявляться в двух формах.

1. Интраличностная субъектность (от лат. «intra» – «нахождение внутри, в пределах чего-либо», «действие, направленное внутрь»), или Я-субъектность, – это направленность на самосовершенствование внутреннего мира, устремленность на внутренние изменения, развитие себя как личности.

2. Интерличностная субъектность (от лат. «inter» – «между, среди, взаимно»), или Мы-субъектность, субъектность в межличностных отношениях, – это направленность на самосовершенствование своего социального мира, устремленность на прогрессивные изменения отношений с кем-либо, развитие себя как участника межличностного взаимодействия с принятием уникальности, свободы самовыражения, творческого развития, внутренней убежденности другого человека.

Методика «Опросник диагностики субъектности» построена по принципу самооценивания и состоит из двух частей, предназначенных для оценки двух форм субъектности. Опросник включает вопросы, которые группируются в шкалы, одинаковые для первой и второй частей теста. Эмпирическим путем установлено наличие как минимум шести составляющих субъектности.

1. Устремленность к саморазвитию. Данная характеристика включает в себя такие составляющие, как готовность к самосовершенствованию, стремление к прогрессивным внутренним изменениям, к самореализации, ощущение собственной перспективности.

2. Индивидуализация. Это качество выражается в принятии уникальности себя и других, развитии собственной индивидуальности, характеризуется толерантностью к непохожести и своеобразию, ориентацией на творческие самоизменения.

3. Стремление к свободе. Данная характеристика выражается в независимости и самостоятельности, признании и реализации принципа свободы выбора и принятия решений при соблюдении нормативных правил и этических принципов.

4. Внутренняя устойчивость. Она характеризуется внутренней целостностью, гармоничностью, непротиворечивостью на основе внутренних убеждений, выражается в цельности личности как системы и дает возможности самоконтроля, саморегуляции, автономности.

5. Совершенствование жизни. Данное качество характеризуется активной деятельностной позицией по отношению к внешней стороне жизни. Оно проявляется в стремлении к изменению окружающей действительности, творческом преобразовании условий существования и базируется на таких качествах, как интернальность, стратегия самоутверждения, желание улучшить мир.

6. Самопознание. Это качество выражается в устремленности изучить себя, свои возможности и потенциал, дать объективную оценку собственной личности на основе всестороннего анализа её проявлений. Оно основано на рефлексии, самонаблюдении, самомониторинге.

Методика позволяет описать 4 поведенческих типа появления субъектности: а) асубъектное поведение, при котором, как правило, в поведении человека нет проявлений качеств субъектности; б) ситуативное поведение, т. е. зависимость от обстоятельств, человек преимущественно действует по ситуации; в) низший уровень субъектности, проявляющейся лишь в отдельных формах поведения и зависящей от обстоятельств; г) высший уровень субъектности, когда это качество личности проявляется постоянно, во всех формах поведения и деятельности, не зависит от обстоятельств.

Методика прошла психометрическую проверку на разных выборках. Оценки внутренней согласованности шкал опросника, определяемые с использованием коэффициента  $\alpha$  Кронбаха, лежат в границах 0,78–0,86, что отвечает основным требованиям, предъявляемым к шкалам подобного типа. Коэффициенты ретестовой надежности имеют значения 0,66–0,81. Исходя из этого, можно предполагать приемлемую надежность «Опросника диагностики субъектности». Проведены исследования взаимосвязи составляющих субъектности с личностными чертами, самоотношением, социальными установками, копинг-стратегиями, характером межличностных отношений и др. Получены достоверные корреляции, указывающие на валидность разрабатываемой методики. В целом результаты психометрической проверки позволяют считать, что «Опросник диагностики субъектности» может использоваться в психологических исследованиях.

## ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ И ОТВЕТСТВЕННЫЕ СЦЕНАРИИ КУЛЬТУРНОЙ ДИССИНХРОНИИ СУБЪЕКТА

**В.В. Потапова**  
г. Казань  
*potapova\_vika@mail.ru*

Современная социокультурная реальность, в которой живет и осуществляет себя личность, сравнима с басневой историей о диссинхронных разнонаправленных действиях, когда одна сила пятится назад, другая устремляется в небеса, а третья – в воду. Культурный маятник, выполняющий свой исторический шаг, – от тотальной цензуры на идеи и интимную жизнь личности к вседозволенности и распятию идеалов – достиг крайней точки. Во времена, когда духовность обрела бытовое название «духовка», необходимо возникают силы, помогающие ограничить культурную раскачку, гармонизировать социально-психологическое культурное пространство людей. Эти воздействия имеют как рациональные (целенаправленная попытка возврата к прошлым моральным и нравственным нормам, героизация некогда обычных человеческих поступков, возрождение поклонения фактам истории и побед, продуманное искусство, целенаправленное возрождение веры традиционных конфессий), так и иррациональные основания (новый «необъяснимый» виток веры традиционных конфессий, прирост числа религиозных и околорелигиозных адептов, интенсификация мистицизма, бессознательное искусство). В этом прокрустовом ложе современной культуры размещается субъект со всеми своими психологическими особенностями, проблемами, ожиданиями.

Являясь творцом, субъектом культуры, человек неумолимо становится ее объектом, попадая таким образом в своеобразное культурно-психологическое рондо. Культура определяет всю психологическую историю, особенности психического развития субъекта, в том числе возможность диссинхронного, т. е. неравномерного развития.

«Диссинхрония психического развития проявляется в рассогласованном состоянии систем взаимосвязанных психических явлений, несбалансированности когнитивного, эмоционального, соматического, культурного и других компонентов психического развития» (Сибгатуллина И.Ф., 2002).

В своих научных исследованиях и в процессе практической психологической деятельности мы отмечаем, что 1) диссинхрония, (например, одаренных подростков) часто складывается под прямым влиянием культурных паттернов, табу, установок, уклада жизни семьи и пр.; 2) культурная диссинхрония (культурно обусловленная диссинхрония психического развития) является топографической моделью личностно и культурно зависимых показателей. В структуре культурной диссинхронии рассмотрены виды: а) маргинальная диссинхрония – излом психического развития личности в условиях противоборствующего «двукультурного» проживания, воспитания, культурного мировосприятия; б) монокультурная диссинхрония, складывающаяся, когда единственная культура, носителем которой является личность, не помогает ей разрешить ее внутренний конфликт; в) глубинная диссинхрония (архетипическая, ментальная) психического развития личности, обнаруживающая себя, когда традиционные культурные ценности волей судьбы отсутствуют (Потапова В.В., 2007). С 2010 г. нами проводится исследование, в ходе которого мы хотим получить ответ на вопрос о влиянии культур, носителем которых является личность, на ее психическое развитие. Если ответ на этот вопрос будет получен, то условия, при которых возникает культурная диссинхрония, можно будет описать более подробно.

В этой статье остановимся на индивидуальных и социально-ответственных сценариях культурной диссинхронии.

1. Индивидуальный сценарий культурной диссинхронии психического развития личности предполагает развитие субъекта, воспитание его в парадигме самоличностной ценности, настроенности на возвращение собственного Я, при этом не игнорируются контакты с Другими. Однако при всей привлекательности для развития и саморазвития субъекта этот сценарий несет в себе скрытые проблемы: эгоизм субъекта, историческое забвение, повторение прошлых архетипических ошибок рода, активное неприятие и непонимание Другого с социально-ответственным сценарием.

2. Социально-ответственный сценарий культурной диссинхронии психического развития личности складывается в соответствии с постулатом, что личность ответственна «за человечество в

своем лице» (Кант И., 1965). Такой вектор социально-личностного развития часто требует определенной жертвы собственными принципами, желаниями, пристрастиями, возможностями, одаренностью, убеждениями. Это явно социально одобряемый сценарий, он приветствуется обществом, культурой, людьми. С человеком, проживающим такую жизнь, чаще всего удобно – он следует общечеловеческому руслу, он вне текущего момента. Однако и такая линия развития может вызвать в обществе недовольство конкретной личностью (например, в исторически переломный период) – рядом с таким стыдно осознавать неправомерность собственных поступков и мыслей, такой способен идти напролом во имя достижения своих социально-ответственных идеалов. Порой так начинается борьба личности за себя, Я и, по легенде, «за культурную собственную ответственность». Эта борьба не опасна, когда мы рассматриваем высокоразвитого субъекта с адекватным чувством юмора, но она может оказаться смертельной, как только в ряды культуроборцов встанут люди с невысоким уровнем культурного, эмоционального, психологического или интеллектуального развития.

Будет ли культурная диссинхрония развиваться по индивидуальному или культурно-ответственному сценарию (или, напротив, тот или другой компенсируют диссинхронию как таковую, создадут предпосылки гармоничного развития индивида), зависит от поля культуры, в котором складывается психологическая жизнь личности, т. е. от состава и требований тех культур (или монокультур), носителем коих личность является, от тех табу, требований, установок, связываний, двойных связываний, которые личности предъявляет поле его культуры.

## ВЛИЯНИЕ РЕФЛЕКСИИ НА ПСИХИЧЕСКИЕ СОСТОЯНИЯ СТУДЕНТОВ<sup>1</sup>

*А.О. Прохоров, А.В. Чернов*

*г. Казань*

*alprokhor1011@gmail.com, albertprofit@mail.ru*

Изучение регуляторной функции психики относится к числу фундаментальных проблем психологии. Отметим, что значимость изучения регуляторной функции в контексте исследований саморегуляции субъекта часто отмечалась А.В. Брушлинским (1994, 2003). Это связано с тем, что бесконечное множество форм жизнедеятельности человека, поведения, актов общения и труда в ходе активного взаимодействия субъекта с физическим, предметным и социальным окружением, а также решение повседневных возникающих проблем осуществляется благодаря саморегуляции и при соответствующей активности субъекта.

В предлагаемом нами подходе лежит предположение о том, что особое положение в процессе саморегуляции психических состояний принадлежит рефлексии, связанной с самоотражением, осознанием действий, поступков, поведения и других форм человеческого праксиса, в том числе и переживаемых субъектом состояний. Рефлексия рассматривается как центральное, основное звено в регуляторном процессе субъекта, как самодетерминирующее и саморегулирующее начало его регуляторных действий. Благодаря рефлексии осуществляются осознание, оценка, сличение актуального состояния с искомым и соответственно в случае необходимости субъектом вносятся коррекция в применяемые способы и приёмы регуляции. Рефлексия позволяет спрогнозировать, «проиграть» возможные варианты и результаты регуляции состояний в тех или иных обстоятельствах и ситуациях жизнедеятельности, перестроить сложившиеся способы действий, проанализировать структуру действий, не приводящих к успеху, выработать окончательное решение и перейти к исполнительным действиям: применению выбранных способов и приёмов регуляции состояний, адекватных наличной или прогнозируемой ситуации, событию или деятельности. Включённость рефлексивных механизмов обуславливается целью регуляции – необходимостью изменения психического состояния как неадекватного ситуации, событию, цели деятельности и пр. (необходимость изменения состояния осознаётся субъектом благодаря рефлексии).

Рефлексия, рассматриваемая нами вслед за А.В. Карповым (2005) как «процесс отражения субъектом содержания собственной психики, самовосприятие содержания психических процессов, свойств, состояний, а также их регуляция», выступает в качестве продукта сознания и важнейшего

<sup>1</sup> Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ, проект № 12-06-00043а.

условия его существования. В процессе деятельности происходит распределение внимания, одна часть которого направлена на содержание деятельности, а другая – на самого себя. Согласно взглядам автора, рефлексивные процессы составляют системный уровень организации психических процессов. Интегральные процессы, направленные на «построение, регуляцию и организацию активности» (Карпов А.В., 2004, с. 89), представляют субсистемный уровень. Данный уровень сам состоит из компонентов нижележащего (компонентного) и входит в состав вышележащего (системного) уровня. Это процессы прогнозирования, принятия решения, оценки результатов, а также самоконтроль. Системный уровень, отражающий рефлексивные процессы, таким образом, состоит из интегральных процессов как её составных элементов. При этом рефлексивные процессы содержат в себе процессы метакогнитивные (метамышление, метапамять), разрабатываемые в русле метакогнитивного подхода; регулятивно-рефлексивные (интегральные процессы самоконтроля, планирования оценки результатов); коммуникативной рефлексии (социорефлексия и рефлексия взаимодействия).

А.В. Карпов подчёркивает, что рефлексии присуща трансформационная функция, повышающая меру субъектности регуляции деятельности, поведения и общения. Закономерности рефлексивной регуляции, по мнению автора, содержат две категории. Первая категория закономерностей заключается в том, что сама рефлексивность оказывает влияние на различные характеристики субъекта (поведенческие, деятельностные, личностные). Вторая категория закономерностей содержит в себе особенности «модерирующего влияния параметра рефлексивности на какие-либо иные закономерности» (Карпов А.В., 2004, с. 125), которые А.В. Карпов относит к закономерностям второго порядка.

В свою очередь, Д.А. Леонтьев вводит понятие системной рефлексии, основанное на самодистанцировании и взгляде на себя со стороны, что позволяет видеть одновременно полюс субъекта и полюс объекта. Согласно автору, в психологическом механизме рефлексии как способности произвольного обращения сознания на самого себя можно выделить два момента: произвольное манипулирование идеальными содержаниями в умственном плане, основанное на переживании дистанции между своим сознанием и его интенциональным объектом, и направленность этого процесса на самого себя как на объект рефлексии. Их единство образует полноценное рефлексивное отношение, с которым автор и связывает качество саморегуляции (Леонтьев Д.А., 2011).

Важное значение осознанной саморегуляции отмечается также в работах Л.Г. Дикой. Она считает, что в сложных условиях существования у человека развиваются негативные состояния и проблемности, связанные с их самооценкой и выбором способов саморегуляции. Для осознания проблемностей человеку необходимо переключить внимание с профессиональной деятельности на деятельность по саморегуляции. Автор вводит понятие субъектной саморегуляции «как высшего уровня осознанной и произвольной саморегуляции, на котором осуществляется координация системного взаимодействия регуляторных механизмов разного уровня...» (Дикая Л.Г., 2009, с. 311). Субъектная саморегуляция психических состояний обусловлена профессиональными, личностными и социальными особенностями и является отражением субъектом происходящего и его отношением к возникшей ситуации.

Соответственно высказанным представлениям нами исследовалось влияние рефлексии на психические состояния студентов в учебной деятельности.

Были сформированы две выборки. Одну группу составили студенты 2–3-х курсов технических специальностей (73 чел.), а другую – студенты гуманитарных специальностей Казанского университета (75 чел.) в возрасте 18–20 лет. Исследование проводилось в трех различных по содержанию формах учебной деятельности (лекция, семинар и экзамен), во время которых фиксировались психические состояния студентов. Отдельно изучались особенности саморегуляции и рефлексии студентов. Из всей совокупности исследуемых респондентов были сформированы три равные по численности группы по критерию уровня рефлексивности: низкорефлексивные, средне-рефлексивные и высокорефлексивные студенты.

Использовались следующие психодиагностические методики: методика уровня выраженности и направленности рефлексии М. Гранта, включающая шкалы социорефлексии и ауторефлексии; методика А.В. Карпова и В.В. Пономарёвой для диагностики общего уровня развития рефлексии, включая диагностику рефлексии ретроспективной, актуальной и перспективной деятельности, а также коммуникативной рефлексии; методика диагностики метакогнитивной включенности в



деятельность Schraw & Dennison; методика Г.С. Никифорова, позволяющая диагностировать индивидуальную меру развития процессов самоконтроля; опросник «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросановой; методика «Рельеф психического состояния личности» А.О. Прохорова.

Проведенное исследование позволило выявить следующие результаты.

Состояния, типичные для повседневной деятельности (заинтересованность и спокойствие), наиболее интенсивно переживаются в случае среднего уровня когнитивной рефлексии и высоких показателей регулятивной рефлексии. Обнаружено, что у низкореклексивных отмечается большее количество психических состояний высокой интенсивности, аналогичная зависимость характерна и для высокореклексивных. Здесь ведущей составляющей психических состояний наиболее зависимой от рефлексии выступают характеристики поведения.

Установлено, что в напряженной ситуации высокореклексивные чаще других переживают психические состояния низкой интенсивности (подавленность, угнетенность), в то время как низкореклексивные одинаково часто испытывают состояния высокой (волнение) и низкой (подавленность) психической активности. Состояния высокой интенсивности свойственны лицам со средней рефлексией и высоким уровнем самоконтроля, а также низкореклексивным студентам со средними показателями самоконтроля. Ведущим элементом структуры психических состояний здесь является переживание.

Ведущими структурами психических состояний, взаимодействующими с когнитивными характеристиками рефлексии, являются переживания и физиологические реакции. Это свидетельствует о том, что когнитивная рефлексия прежде всего влияет на энергетическую составляющую состояний. В свою очередь, ведущей подструктурой психических состояний, связанной с регулятивной рефлексией, выступает подструктура поведение.

Показано, что влияние рефлексии на психические состояния опосредовано уровнем регуляторных способностей субъекта. Наиболее интенсивные психические состояния переживают лица с одинаковыми показателями уровня регуляторных способностей и рефлексии: при высокой регуляторной способности и высокой рефлексии, при низкой регуляторной способности и низкой рефлексии. Ключевым показателем, влияющим на психические состояния, служит уровень регуляторной способности субъекта, а рефлексия несет трансформирующую функцию.

### **ОСОБЕННОСТИ ВЛИЯНИЯ СОЦИАЛЬНО-РОЛЕВЫХ ХАРАКТЕРИСТИК СУБЪЕКТА НЕГАТИВНОГО ОЦЕНИВАНИЯ ВНЕШНЕГО ОБЛИКА НА ВЫРАЖЕННОСТЬ ФРУСТРАЦИИ**

*Е.С. Самаева*  
*г. Ростов-на-Дону*  
*sama.jane@yandex.ru*

Внешний облик человека является объектом как самооценки, так и оценки другими людьми. В психологии уделяется много внимания изучению факторов, влияющих на оценку и самооценку внешнего облика, но до настоящего времени недостаточно работ, в которых бы рассматривались переживания человека, вызванные негативными оценками его внешнего облика.

В контексте субъектного подхода и психологии человеческого бытия и со-бытия проблема переживаний занимает одно из ведущих мест. Известно, что опыт переживаний оказывает существенное влияние на жизнедеятельность человека (Знаков В.В., 2010, Рябикина З.И., 2012). В психологии подчеркивается, что негативные оценки внешнего облика могут вызвать очень сильные переживания, актуализировать стратегии поведения, которые указывают на фрустрацию (Лабунская В.А., 2005). К таким стратегиям, практикам снижения фрустрации относится коррекция внешнего облика, его преобразование (Наровская Я.Б., 2006).

Обращение к практикам изменения внешнего облика обусловлено многочисленными факторами, но учитывая тот факт, что оценивание внешнего облика осуществляется в пространстве взаимодействия одного человека с другим, мы высказали предположение о влиянии на эти процессы социально-ролевых характеристик субъекта негативного оценивания внешнего облика и интенсивности фрустрационной реакции, вызванной этими оценками.

С целью проверки данной гипотезы было проведено исследование, в котором приняли участие 29 взрослых человек.

Для определения выраженности негативных переживаний оценки внешнего облика и круга лиц – источников фрустрации применялся «Вербальный фрустрационный тест» Л. Собчик – шкала «внешний вид»; набор опросников, разработанных Е.В. Белугиной (2003), диагностирующих выраженность стремления изменять свой внешний облик и жизненную динамику удовлетворенности внешним обликом.

Социально-ролевые характеристики источников фрустрации – субъектов негативного оценивания внешнего облика были выбраны в соответствии с методикой Л. Собчик. Все участники исследования должны были прочесть высказывания, связанные с их внешним обликом и произнесенные человеком, находящимся по отношению к ним в определенной социально-ролевой позиции: родственники (отец, мать, близкие родственники); значимые другие (друг, подруга, неприятельница, неприятель); незначимые другие (знакомая, знакомый, прохожий); деловые партнеры (коллеги, однокурсники, одноклассники, преподаватель, начальник); лица того же пола; лица противоположного пола.

Таким образом, в исследовании была поставлена задача выявить взаимосвязи между выраженностью негативных переживаний оценок внешнего облика (уровень фрустрации) в зависимости от социально-ролевых характеристик субъекта фрустрации и удовлетворенностью внешним обликом, степенью стремления его изменить.

Приведем результаты корреляционного анализа.

1. Чем старше участники исследования, тем в меньшей степени они удовлетворены в настоящее время своим внешним обликом ( $r = -0,43$ ), тем в меньшей степени у них выражена агрессивность на негативные оценки их внешнего облика значимыми другими ( $r = -0,39$ ).

2. Чем выше уровень фрустрации, выраженный в агрессии на негативные оценки значимыми другими внешнего облика, тем сильнее стремление изменить различные элементы оформления внешнего облика: стиль прически ( $r = 0,35$ ) и цветотип внешности ( $r = 0,33$ ).

3. Чем выше степень выраженности агрессии на негативные оценки внешнего облика деловыми партнерами ( $r = 0,44$ ), а также лицами своего пола ( $r = 0,31$ ), тем сильнее выражено стремление изменить внешний облик с помощью пластической хирургии.

4. Если источником фрустрации являются родственники, то снижается степень удовлетворенности ВО в детстве ( $r = -0,31$ ).

Таким образом, удовлетворенность внешним обликом, стремление его изменить связано с выраженностью негативных переживаний оценок внешнего облика лицами с определенными статусно-ролевыми характеристиками.

Участники исследования сильнее реагируют и испытывают в большей степени негативные переживания, вызванные оценками внешнего облика, если в качестве субъектов оценивания выступают значимые другие, лица своего и противоположного пола.

## «ЗАБОТА О СЕБЕ»: САМОПОСТРОЕНИЕ Я КАК СМЫСЛОВОЙ СИСТЕМЫ

*Е.Е. Сапогова*

*г. Тула*

*esapogova@yandex.ru*

Любой взрослый человек является центром собственной жизни и, осознавая свою единичность и временность/конечность своего существования в мире, испытывает ментальную необходимость самовыговаривания, в котором пытается закреплять, верифицировать, удостоверять собственное бытие. М.К. Мамардашвили и А.М. Пятигорский определили её как своеобразное тяготение к тому, чтобы эксплицитировать для себя и других собственные внутренние характеристики, «высвечивать» себя (М. Хайдеггер), выносить персональный опыт в «пространство между» (В.П. Зинченко).

Свою наиболее завершённую форму самовыговаривание получает в автобиографировании, результатом которого становится удовлетворяющая автора *текстовая идентификация его жизни*. Автобиографирование мы определяем как процесс и результат постоянно текущего во внутреннем

плане сознания герменевтического процесса *индивидуации* – выстраивания и фиксации собственного самобытного Я (часто в форме гипоплеписа (Я. Ассман) – беспрерывно продолжающегося внутреннего диалога). В нём человек не просто систематизирует и упорядочивает амплифицированные в смысловом и эмоциональном плане эпизоды жизни, но «принуждает смыслы существовать через себя» (А. Бадью). В нём создаются *новые субъективные семантические единства (смысловые синтагмы)*, отражающие его пристрастное отношение к собственной жизни и жизни вообще – отношение «Я как субъект собственной жизни».

В этом плане можно полагать, что автонаррация выполняет для субъекта *жизнетворческую* функцию и может быть понята как вариант более общего психологического феномена – *заботы о себе* (термин М. Фуко). В идею «заботы о себе» входит всё то, что человек способен отрефлексировать как *необходимое именно ему*, совершаемое *исключительно «ради самого себя»* – и не только на уровне поддержания здоровья и жизнедеятельности, но и для переживания внутреннего благополучия и конгруэнтности с миром, для своей самости, в том числе и «жизни духа». Уже Платон говорил о заботе о себе как о своеобразной *«технике себя»*, позволяющей человеку трансформировать самое себя, изменять своё бытие, принимая на себя *самообязательства*. В философско-психологических изысканиях XX в. эту же мысль мы обнаруживаем и в идеях самоактуализации А. Маслоу, само-бытности В.И. Слободчикова, в отказе Я от самого себя в некоторых религиозных практиках. В. Франкл рассматривает обретение личностной подлинности как результат принятия и осуществления смыслов, а Dasein-анализ уточняет, что для этого нужны не универсальные смыслы, смыслы вообще, а конкретные смыслы текущих моментов жизни человека. С. Мадди, Г.В. Иванченко связывают заботу о себе с личностными выборами желаемых Я, в том числе – с выбором роста.

И всё же в названных контекстах наиболее существенна исходная теоретическая позиция М. Фуко, который рассматривает заботу о себе как своеобразную *технологию производства субъективности*. Её смысл состоит в том, что человек должен создать собственный модус самообладания, *свободно изобрести, построить себя*. «Забота о себе» понимается не просто как самосовершенствование, самоинвестирование, самозамыкание, стремление к личностному благополучию и пр. – она есть *деятельное отношение к себе и своей жизни*, следование добровольно принятому на себя обязательству (внутреннему выбору) такого продуктивного способа существования, который субъект соотносит с собственным пониманием себя, со своей аутентичностью.

Таким образом, можно полагать, что в автобиографировании субъект конструирует, верифицирует, конституирует своё Я и, фактически *порождает его как смысловую систему* путём отбора из непрерывно текущего опыта тех фрагментов, которые что-то для него значат, что-то ему говорят о нём самом, детерминируют его поступки и мысли, задевают его чувства, имеют к нему отношение, одновременно пропуская всё то, что не попадает в *индивидуальную область означивания*. Говоря о построении Я как смысловой системы, можно выделить несколько герменевтических процессов, которые потенциально выполняют эти *жизнетворческие функции*.

Первый процесс относится к интерпретации, амплификации и символизации первичного жизненного опыта – *биографической канвы*. Это происшествия текущей во времени жизни, которые отобрало сознание и сохранила память, которые переводятся или не переводятся автором повествования из «событий жизни» в «события сознания» («Я-события») и затем – в «события текста». Человек изначально волен включать в своё повествование одни события, исключать другие, искажать или подменять смысл третьих и даже вообще включать в текст вероятностно-возможностные эпизоды. Автобиографирование легитимизирует значимые для личности эпизоды индивидуального бытия, придавая им если не онтологический, то хотя бы нарративный статус.

Второй процесс – построение и принятие некоего *жизненного проекта* с его комплексом стратегий, целей, задач и т.д. Он выступает как механизм «наводки активности» личности и определяет интегральную организацию жизни, как она видится субъекту из определённой временной точки. Проект очерчивает диапазон текущих жизненных интересов и личных стремлений человека по индивидуально принятой шкале «моё – не моё» и выступает как в той или иной мере осознанный и проработанный план того, что и как человек будет делать в ближайшие и отдалённые отрезки своей жизни, в жизни в целом. Тесно соприкасаясь со смыслотворческой сферой личности, он многократно творчески корректируется в течение жизни.

Проектирование касается не только движения к осознанным целям, но и к желаемому образу Я. Отсюда третий процесс – построение индивидуального *экзистенциального профиля Я* в совокупности образов, смыслов, ценностей, отношений, правил, принципов и т.п., которым личность следует *добровольно* в ходе «особствования» бытия (М. Хайдеггер). Здесь лучше всего может быть заявлена и проявлена самобытность личности. Последовательная и цельная реализация внутреннего «замысла себя», стремление жить определённым образом, несмотря на более простые и прагматично-утилитарные образцы, могут становиться «экзистенциальным соблазном» для других, «соблазнять чужую свободу» (Ж.-П. Сартр) и создавать возможности идентификации с содержанием её базовых паттернов. Профиль выражает ключевые отношения субъекта к своему бытию – к собственной жизни и смерти, к свободе, самореализации, к системе «Я и Мир», к своим человеческим качествам, пределам и возможностям, к своим «возможным селф» и т.д. Часто он присутствует в сознании в форме не до конца вербализованной и почти архетипической *метафоры*, содержание которой полностью понятно только самому субъекту и соотносится им с собственной подлинностью, «яйностью».

Четвёртый процесс – интегральная аутентичная *оценка своих жизненных достижений и обретённых характеристик, экзистенциальная рефлексия самовоплощённости*, осуществляемая субъектом по собственным критериям и служащая основанием для переживания удовлетворённости жизнью и дальнейшего самопроектирования. Будучи позитивной, она стимулирует доверие к себе, укрепляет веру человека в собственную способность контролировать события, происходящие в его жизни, и определяет чувство «истинности» выбранного жизненного пути, «необходимости Я» в бытии (М.К. Мамардашвили). И даже если сопоставление не вполне удовлетворяет личность, оценка побуждает через преодоление лиминальности выйти на новые просторы смыслотворчества и обретать новые стимулы для саморазвития. Тем самым оценка способствует укоренению личности в бытии, «мужеству жить», снижает «тревожность бытия» (П. Тиллих).

Также можно указать на некоторые факторы, влияющие на созидание Я как смысловой системы: 1) ненасильственное радикальное сокращение всей жизни или её больших фрагментов: ранняя немощь, инвалидность, травма, тяжёлая болезнь, одиночество, отсутствие семьи и/или детей, наличие работы только ради заработка, а не для самоактуализации и т.д.; 2) насильственное радикальное сокращение жизни или её частей в результате преступных действий, военных конфликтов, природных и техногенных катастроф и т. д.; 3) умножение этапов жизненного цикла: наличие нескольких браков, многократная смена работы или рода занятий, мечущиеся «поиски себя», «мытарства идентичности», дауншифтинг и т.п.; 4) деформация целостного течения жизни в результате социальных катаклизмов (революций, социальных трансформаций и пр.) – радикальной смены привычного способа жизни или места жительства; 5) социальный лифтинг – внезапное везение, достижение успеха, резкое повышение уровня жизни, расширение социальных возможностей и пр.; 6) социальное падение в результате масштабной неудачи, неуспеха, утраты собственности, неоправдавшихся надежд, разочарование в своих способностях и возможностях, выгорание; 7) преодоление препятствий: жизнь осуществляется в задуманном личностью направлении, но всё достигнутое даётся ей таким большим трудом и напряжением, что требует существования на пределе своих возможностей; перенапряжение рождает сомнения в правильности выбранного пути и попытки скорректировать его; 8) появление внутренних микроциклов в целостном течении жизни (наступление на одни и те же грабли) – многократное повторение отдельных жизненных эпизодов, как правило, с неудачным исходом (неудачные влюблённости, неправильные выборы работы, друзей, профессии и пр.), после которых субъекту надо возвращаться в исходную точку и начинать жить с начала, с чистого листа; 9) захваченность жизни не своими целями: несовпадение внешнего и внутреннего в личности, ведущее к сильной фрустрации, стрессу, лиминальности (внешнее благополучие при глубокой внутренней неудовлетворённости: например, престижная, но не приносящая удовлетворения работа или должность, супружество без любви и т.п.); 10) сверхисполненность жизни: достижение «абсолютного» социального первенства в чём-то (славе, накоплении капитала, власти, профессиональной сфере и т.п.), влекущее за собой утрату подлинных желаний достигать, преодолевать, стремиться и ведущее к «самообожествлению», стабилизации и абсолютизации своей жизни (Третьяков В.Т., 2004).

ТЕОРЕТИКО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ОБОСНОВАНИЕ ГИПОТЕЗЫ  
О СООТНОШЕНИИ СУБЪЕКТА И ЛИЧНОСТИ

*Е.А. Сергиенко*  
*г. Москва*  
*elenas13@mail.ru*

При всем многообразии различий в понимании субъекта и личности и их соотношений в современной отечественной психологии мы выделяем два основных подхода. Они базируются прежде всего на критериях выделения субъекта. Именно критериальный принцип позволяет дать более масштабное и крупное деление в представлениях о соотношении субъекта и личности. Понимание критерия субъекта в отечественной психологии можно разделить на акмеологический и эволюционный. Первый подход – акмеологический, в котором постулируется, что субъект – вершина развития личности. Следует признать, что большинство отечественных психологов придерживаются данного подхода (К.А. Абульханова, А.Г. Асмолов, В.В. Знаков, Г.В. Залевский, В.А. Петровский, З.И. Рябикина и др.). Второй подход – эволюционный, при котором предполагается постепенное развитие человека как субъекта (Л.И. Божович, А.Л. Журавлев, В.Н. Слободчиков, А.Ш. Тхостов, В.В. Селиванов, Е.А. Сергиенко и др.). Акмеологический критерий приводит к противоречиям: если субъектом человек становится только на высших этапах собственной жизни, решая внешние и внутренние противоречия, то возникает вопрос, как он приходит к этим высшим уровням своего развития и кем он был до этого? Кроме того, акмеологический критерий субъекта фактически ставит вопрос о самодостаточности категории субъекта для психологии, поскольку он характеризует только высшие достижения личности, что означает правоту В.П. Зинченко, который считает, что в триаде понятий «человек – личность – субъект» последнее – лишнее (третий лишний).

На основе системно-субъектного подхода предполагается следующее гипотетическое решение: личность (персона) – это срежневая структура субъекта, задающая общее направление самоорганизации и саморазвития. Метафорически это соотношение можно представить в виде командного и исполнительного звеньев. Личность задает направление движения, а субъект – его конкретную реализацию через координацию выбора целей и ресурсов индивидуальности человека. Тогда носителем содержания внутреннего мира человека будет выступать личность, а реализацией в данных жизненных обстоятельствах, условиях, задачах – субъект. В этом случае человек будет осуществлять зрелые формы поведения в зависимости от степени согласованности в развитии континуума субъект – личность. Это означает, что человек стремится сохранить свою целостность как субъекта и личности, следовательно, делать то, что соответствует его жизненным смыслам и собственной субъектности, т.е. в соответствии со своей интегративной уникальностью (где все образует единую систему: вся история развития субъекта, гетерархия уровневой организации). Показателем синхронности и соответствия в континууме личность – субъект может выступать спонтанность поведения человека. В этом случае психологическая зрелость – это прежде всего континуум согласования задач личности и интегративных возможностей субъекта. Предложенное гипотетическое решение вопроса о соотношении категорий «субъект» и «личность» конгруэнтно положению А.В. Брушлинского: «субъект всегда является личностью, но несводим к ней». Для понимания соотношения субъекта и личности принципиально понимание непрерывности их уровня развития: не существует периода в жизни человека, который можно обозначить как доличностный или досубъектный. Уровни этой организации обладают своей спецификой как в функциональном, так и структурном отношении. При этом развитие подчиняется континуально-генетическому принципу непрерывности и преемственности развития, интеграции-дифференциации. Рассматривая соотношение субъекта и личности, необходимо найти те специфические функции, которые дифференцируют их от других категорий психологической науки. Эти функции должны обладать статусом системности и субъектности одновременно. В качестве *когнитивной функции* по отношению к субъектности выступает понимание, коммуникативной функции – континуум субъект-субъектных и субъект-объектных взаимодействий, в качестве регулятивной функции – контроль поведения и самопроизвольность. Контроль поведения рассматривается нами как интегративная характеристика, включающая когнитивный контроль, эмоциональную регуляцию и контроль действий (произвольность). Для личности специфика функций может быть описана по аналогии с функциями субъекта:

когнитивная – осмысление (порождение смыслов, личностных смыслов, ценностей, смысложизненных ориентаций); переживание как регулятивная функция, которая указывает на отношение к событию или ситуации, приводя к возможным изменениям в Я-концепции; коммуникативная функция – направленность на определенные значимые аспекты реальности. При таком решении функции субъекта и функции личности, как две неразрывные стороны человеческой организации, тесно переплетены. Только при условии наличия смыслов возможно понимание, только при переживании появляется возможность смыслопорождения и изменения поведения, контроля поведения, только определенная направленность личности ведет к избирательности и определенному характеру коммуникативных взаимодействий с миром. При этом на разных уровнях психического развития человека эти функции реализуются в соответствии с уровнем развития личности и субъекта. Следует также подчеркнуть, что разные уровни в развитии субъекта и личности характеризуются различным соотношением неосознаваемых и осознаваемых психических механизмов, т.е. феномены субъектности и личности не сводятся к развитию только сознания человека.

Гипотеза о соотношении субъекта и личности потребовала эмпирической проверки. В настоящее время в рамках диссертационных работ проведен ряд исследований, дающих веские аргументы в ее пользу.

Субъектные и личностные характеристики женщин с травматичным опытом искусственного прерывания беременности изучались в работе аспирантки Т.С. Миковой. Общая гипотеза исследования состояла в проверке предположения о том, что согласованное взаимодействие субъектных (контроль поведения) и личностных (ценности, смысложизненные ориентации, самоотношение, неосознаваемые представления о себе, нарративные выборы в решении проблемных ситуаций) характеристик реализуется с помощью конструктивных форм совладающего поведения и представляет собой единую сложную систему саморегуляции, обеспечивающую возможность реализации человеком зрелых форм поведения. Количественный и качественный анализ результатов сравнения двух групп женщин с травмой и без травмы показал, что регулятивная функция субъекта (контроль поведения) тесно связана с личностными функциями, при этом паттерны соотношения субъектных и личностных характеристик специфичны и своеобразны при различной степени успешности преодоления трудной жизненной ситуации.

Другая работа, выполненная аспиранткой Н.И. Колесниковой под руководством автора, была посвящена связи когнитивной функции субъекта (модели психического) взрослых с личностными характеристиками. Одна из задач изучения развития понимания психического своего и Другого у взрослых была нацелена на анализ взаимосвязи различных компонентов модели психического (понимание обмана как показателя возможностей сравнения своих ментальных моделей понимания ситуаций с пониманием их Другими, пониманием эмоций, психических состояний по их внешним проявлениям) с личностными характеристиками человека (направленностью, ценностями, макиавеллизмом). При сравнении функций субъекта и личности в данном исследовании когнитивная функция субъекта (модель психического) оказывается тесно связанной с когнитивной функцией личности (смыслами и ценностями). В группе с высокими показателями понимания обмана (тесно связанного с пониманием эмоций) наблюдается и большая выраженность личностных ценностей (когнитивная функция личности), направленная на интенсивное взаимодействие с окружением, проявляющаяся в конструктивной стратегии самоутверждения (коммуникативная функция личности). При анализе макиавеллизма также можно проследить взаимодействие функций субъекта и личности. Макиавеллизм тесно взаимосвязан с показателями, относящимися к модели психического, и с личностными составляющими. Интересен тот факт, что макиавелльный интеллект в группе с низким уровнем понимания обмана демонстрирует сопряженность только с личностными стратегиями. Следовательно, направленность личности на манипулирование людьми в собственных целях приводит к особому сочетанию функций личности (когнитивной функции – смыслы и смыслово-ориентации), которые снижают когнитивную функцию субъекта – понимание ситуации (понимание обмана) и эмоциональное понимание (эмоциональный интеллект).

Важнейшим выводом из приведенных экспериментальных исследований, столь различных по изучаемым выборкам, возрасту и половому составу, является обнаруженная взаимосвязь функций субъекта (регулятивной – контроля поведения; когнитивной – способности понимать психические состояния свои и Другого) с личностными функциями (когнитивной – смыслообразование; регулятивной – переживание; коммуникативной – избирательность взаимодействия). Степень со-

гласованности субъектных характеристик, отражающих актуализацию индивидуальных ресурсов человека с личностными характеристиками, различна. Согласно предположению о выделении специфических субъектных и личностных функций на примере данных работ, сделана попытка проиллюстрировать возможность выдвинутой гипотезы. Несмотря на дискуссионный характер, гипотеза о соотношении субъекта и личности позволяет не противопоставлять две данные категории, а объединить их, непротиворечиво реализуя континуально-генетический принцип психической организации, сформулированный А.В. Брушлинским.

### **САМООГРАНИЧЕНИЕ КАК ПРОЯВЛЕНИЕ СУБЪЕКТНОСТИ, СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ**

*Г.В. Сериков  
г. Ростов-на-Дону  
serikovg@mail.ru*

Идея самоограничения в его различных формах – как способ существования человека в мире, как жизненная позиция, ценность – давно привлекала внимание мыслителей разных эпох. Она присутствует в ранних теологических учениях, в рамках различных философских построений, в связи с православными святоотеческими взглядами (аскетизм, воздержание, самоотречение, самоотвержение и т.п.) в русской классической литературе (например, у Л.Н. Толстого в «Крейцеровой сонате»). В отечественной науке данная проблема очень сжато была заявлена в работе философа В.П. Шкоринова (Шкоринов В.П., 1991), который констатировал, что несмотря на, казалось бы, ее универсальную значимость, она не получила в научной литературе должного рассмотрения, хотя выдвинутая еще философами-киниками общая идея о том, что «человек должен довольствоваться самым необходимым, объективно рациональна и жизненна в своей основе» (Шкоринов В.П., 1991, с. 139). По мнению В.П. Шкоринова, самоограничение есть «субъективно-личностное, добровольное ограничение человеком самого себя, ограничение, идущее не извне, а как внутренняя интенция сознания и осуществляемое им на основе личных убеждений и потребностей» (Шкоринов В.П., 1991, с. 140). Автор выделил круг понятий, «функционально обусловленных идеей самоограничения», семь ее «спецификаций» (часть из них – с приставкой «само», указывающей на проявление саморегуляции и волевых качеств): требовательность к себе, умеренность, самоконтроль (им автор придает особое значение), жертвенность, терпимость, самообладание, самопринуждение. Кроме того, В.П. Шкоринов самоограничение считает многоаспектным этическим понятием, содержащим шесть семантических структур. Во-первых, это категория морального сознания; во-вторых, принцип нравственных отношений и нравственной деятельности людей; в-третьих, способ регулирования человеческого поведения; в-четвертых, особое аксиологическое свойство нравственности; в-пятых, нравственное качество личности и, в-шестых, один из критериев ее оценки. Автор полагает, что культура нравственного поведения, отношений, человеческого общения напрямую зависит от способности к самоограничению. В связи с высказанными В.П. Шкориновым идеями возникает ряд вопросов, касающихся уровневых характеристик субъектности самоограничивающейся личности. Является ли самоограничение однозначно более высокой степенью проявления субъектных качеств или это зависит от обусловленных ценностными ориентациями целей самоограничения, которые можно было бы ранжировать по степени их движения человека к «духовному», «высокому», общечеловеческому и т.п.? В противном случае, формально выступая проявлением субъектности, самоограничение не приводит к появлению субъекта как «высшего уровня бытия» (Брушлинский А.В., 1993). В представленных В.П. Шкориновым спецификациях самоограничение нацелено на самосовершенствование, обретение «внутреннего», а не «внешнего». В таком случае его противоположностью, крайним выражением будет полное пассивное подчинение-следование потребностям тела и системе ценностей, в которой материальное преобладает над духовным, эгоистическое над альтруистическим, а спецификациями – жадность, зависть, стремление к власти, превосходству над другими и т.п. Итак, с одной стороны, самоограничение выглядит продвижением к обретению большей субъектности, поскольку выводит на экзистенциальный уровень, связано с осознанием цели, смысла своего существования, постижением вневременных общечеловеческих ценностей. С другой стороны, в основе самоограничительного акта могут лежать ценности иного

рода, носящие чисто утилитарный, разноплановый, сиюминутный характер («я ограничиваю себя в еде, чтобы хорошо выглядеть и найти себе партнера», «я ограничиваю себя в удовлетворении своих текущих потребностей, экономлю деньги, чтобы потом безбедно жить на проценты», «я ограничиваю себя в развлечениях, с тем чтобы посвятить свое время карьере» и т.п.). Исследование самоограничения каждый раз требует индивидуально-личностного ответа на вопрос «ради чего?» и рассмотрения, является ли оно идущим изнутри, по-настоящему добровольным актом свободной воли («мог бы, но не буду») или здесь все-таки действуют внешние ограничения («хотел бы, но не могу»). Кроме того, вполне очевидно, что в самоограничивающем поведении, несмотря на всю его декларируемую осознанность, могут присутствовать не только чисто рациональные, но и недостаточно осознаваемые мотивы. В этом случае трудно определить, является ли сдержанность следствием сознательного самоограничения или все же результатом неосознаваемых, но оказывающих влияние на решение внешних ограничений, препятствий. Отказ от чего-либо в силу нежелания осознавать его недостижимость часто прикрывается применением рационализации, объясняющей принятое решение («виноград зелен»). На первый взгляд кажется, что пушкинский Германн сам ограничивает себя, когда отказывает себе в удовольствии сыграть в карты на деньги, однако о внешнем ограничении свидетельствует его фраза, что он «не в состоянии жертвовать необходимым в надежде приобрести излишнее». В какой из моментов жизни субъектность Германна проявляется в большей степени? Когда он сам себя активно ограничивает, сдерживает или когда, следуя своему плану, активно действует, стремясь к цели – обретению богатства? Наверно, все же тогда, когда ему приходится сдерживать себя, преодолевать, контролировать, ограничивать. Иными словами, в ситуациях, где требуется больше внутренних усилий, больше преодоления и самоограничения, там в большей степени проявляются субъектные качества. Здесь мы вплотную соприкасаемся с проблемой психической активности (ее уровней, форм, особенностей), о которой пишет И.А. Джидарьян (Джидарьян И.А., 1988) и значение которой для понимания психологии субъекта подчеркивает В. В. Знаков (Знаков В.В., 2005).

Самоограничение (в его спецификациях) как проявление субъектности связано с рядом личностных и социально-психологических характеристик личности, а сам феномен самоограничения задан, разворачивается в социуме в ситуации взаимодействия человека с другими людьми, группой, когда актуализируется отношение личности к устоявшимся социальным ценностям, нормам, стремление к достижению, самоактуализации, превосходству над всеми остальными и т.п. Однако ракурс изучения самоограничения в связи с какими-либо свойствами личности требует операционализации данного теоретического понятия, сведения его к поддающимся количественному измерению эмпирическим показателям. Объективное изучение самоограничения личности потребовало бы тщательного анализа самих конкретных его проявлений: ситуаций, жизненных историй-нарративов, борьбы мотивов и ценностных ориентаций, доказательств, что здесь имело место именно самоограничение, а не внешнее (или внутреннее) ограничение (стремление избежать неудачи, неверие в свои силы, отсутствие ресурсов и т.п.). При этом мы неизбежно столкнулись бы не с документально зафиксированным событием, а с его интерпретацией сначала субъектом самоограничения, а затем исследователем. В этой связи на данном этапе представляет интерес изучение представлений субъектов о самоограничении, значимости самоограничения в их жизни, выраженность стремления к самоограничению, оценок степени реализации такого стремления, связывая полученные данные с показателями личностных и социально-психологических характеристик. В выполненной под нашим руководством дипломной работе Ю. Федосовой была предпринята попытка изучить выраженность тенденции к самоограничению в связи с особенностями ценностных ориентаций, локуса контроля и мотивации достижения успеха. В качестве методик использовался тест-опросник А. Мехрабиана «Измерение мотивации достижения», «УСК» (Дж. Роттер), «Ценностные ориентации» (М. Рокич), а также пробный вариант опросника, который был разработан непосредственно для данного исследования, для измерения выраженности тенденции к самоограничению. В нем рассматриваемое в работе В.П. Шкоринова понятие «самоограничение» операционализируется, сводится к восьми ценностям, которые респондентам (100 чел., 2 группы в возрасте 20–25 и 45–50 лет) предлагалось оценить по степени значимости и их реализации. В результате исследования предположение, что существует взаимосвязь уровня выраженности тенденции к самоограничению с особенностями ценностных ориентаций, локуса контроля и мотивации достижения успеха личности подтвердилось. Оказалось, что респонденты с низким уровнем выраженности тенденции к само-



ограничению характеризуются низкой мотивацией к достижению успеха и экстернальностью. Основными терминальными ценностями для них выступают здоровье, познание, свобода, творчество, а первоочередными инструментальными ценностями – такие качества, как жизнерадостность, чуткость, широта взглядов, образованность, честность. Для респондентов с высоким уровнем выраженности тенденции к самоограничению характерна высокая мотивация достижения успеха и интернальность. Основными терминальными ценностями для них являются активная деятельная жизнь, интересная работа, материально обеспеченная жизнь, наличие хороших и верных друзей, продуктивная жизнь, а в качестве ведущих инструментальных ценностей – исполнительность, независимость, рационализм, самоконтроль, твердая воля. Таким образом, проведенное исследование позволило выявить взаимосвязи выраженности различных уровней тенденции к самоограничению с рядом социально-психологических характеристик личности.

### ПОНЯТИЕ «БИОГРАФИЧЕСКИЙ ЛАНДШАФТ»: К ВОПРОСУ О МЕТОДАХ И КРИТЕРИЯХ ОЦЕНКИ НАСЛЕДИЯ УЧЕНОГО

С.Н. Тесля  
г. Сочи  
wayness@yandex.ru

Задача исследования – через понятие «биографический ландшафт» представить метод и критерии оценки наследия ученого. Особенность метода состоит в том, что уровень «оценочного отношения», на который претендует биографический ландшафт, можно назвать *видением, взглядом или пониманием*.

*Видение, взгляд, понимание* укоренены в «целом», которое задано нам как ядерное образование, или ядерная структура (Смирнов С.Д., 1981). Различая ядерные и поверхностные структуры (образ мира и мир образов), С.Д. Смирнов писал: «Ядерные структуры можно... определить как фундаментальные опоры существования человека в качестве *сознательного* существа... не зависящие от рефлексии по их поводу» (Смирнов С.Д., 1981). Ядерным образованием в 1980-х годах было названо *представление мира, а более емко значение ядерной структуры задано* в понятии «образ мира» (Леонтьев А.Н., 1975). Универсальную ценность ядерных образований, как видим, связывают с *сознательностью* – качеством человека, ассоциируемым с этико-эстетическими константами бытия как смыслового целого. Что же ценностного содержит «сознательность», обращая к «целому»? Отметим, на наш взгляд, главное.

1. Установка на перспективу. В представлении, что целое больше суммы своих частей и что целое «открыто», проводится **идея возможности**, идея «антропологического размыкания» и «расширения» человека (Хоружий С.С., 1999). Этическая проекция идеи возможности – это то, что называют упованием, надеждой – упованием на продолжение, продвижение, проникновение туда, где никто еще не бывал, – **к иному**. Но если спросить о предельной направленности упования: упование на *что*? Ответом, думаем, будет – на *жизнь*.

2. Имея в виду жизнь, люди подразумевают – человеческую жизнь. И в стремлении понять существо жизни их вряд ли вдохновляет язык биологии. Люди хотят понимать жизнь по-человечески, так, чтобы, было что дарить и ради чего жертвовать. К слову, этимологически, «жить» – значит *возрождаться, выздоравливать* (Фасмер М., 2004). В этих значениях люди объединили чувственно данный позитив, сопровождающий «прекрасное настроение». Цельность восприятия себя живущим и живым-здоровым позволяет сказать о «человеческой» жизни.

3. «Жизнь» – то, что можно переживать, проживая ее. Не «выживая» из нее себя и не выдавливая ее из себя, но проживая *ею* в полноте, утверждающей ее как тотальный смысл бытия. Переживание, таким образом, подразумевается как ценность. Что же ценят в переживании? Ответ Х.-Г. Гадамера не покажется странным: переживание ценно не своим предметным содержанием, но самой *переживаемостью* (Гадамер Х.-Г., 1988), – тем, что составляет существо переживания и, главное, что человек принимает в переживании, с чем согласен и к чему готов.

Отечественные психологи полагают, что представление мира, или образ мира, может изучаться эмпирически, т.е. может быть опыт постижения целого, возможно субъективное обнаружение ядерных структур. Но надо найти адекватную единицу эмпирического изучения. «Такой еди-

ницей должно быть определенное единство ядерных структур (т.е. самого представления мира, образа мира – *С.Т.*) и структур поверхностных (т.е. любого знания о мире), в которых оно проявляется и психологически закрепляется. < ...> Методически и экспериментально представление мира, может быть организовано... и в исследованиях различных *средств решения творческих задач, разных типов и способов взаимодействия человека с его реальным предметным окружением*. В эмпирическом материале нужно научиться выделять ядерные структуры, отличая их от поверхностных. Для этого следует правильно понимать объективный характер существования способов представления мира» (Петухов В.В., 1984). Сам ученый анализирует эту задачу так: «Поскольку представление мира есть опорное условие психической жизни, которое... не рефлексивируется субъектом, то... открытие его "для себя" происходит... в форме специфических непосредственных *переживаний, чувств*. ≤ ...> Трудность фиксации и описания таких чувств... в том, что внешне они как бы не имеют специальной предметной отнесенности. Однако на самом деле эти переживания составляют универсальный фон любого предметного знания, именно через них предмет впервые "появляется" для субъекта...» (Петухов В.В., 1984).

В этом суждении, на наш взгляд, заложено понятие биографического ландшафта: представление мира обнаруживается человеком «для себя» в форме непосредственных переживаний, чувств. Мир становится «видным», действительным благодаря представлению, которое непосредственно переживается, предполагая тесное причастие мира человеку. Переживая, человек конституирует, проживает мир собою. Мир, таким образом, во-спринимает вид, композицию и конституцию того, кто его производит, есть *тело* того, кто его делает, т.е. человека.

Здесь и становится уместным ввести понятие «ландшафт» как определенную структурную позицию постижения мира (Новейший философский словарь, 2009). Если вернемся к мирообразующей активности человека, то скажем о ландшафтности как ее универсальном свойстве: ландшафтность мирообразующей активности человека, переживающего представление и представляющего переживание, объявляется в «вынесении» человека за границы организма, помещении его на «кончике» переживания («зонда»), в воплощении человека в «лепке», делании своего продолжения – мира. Мир, следовательно, неотчуждаем от того, *кто* его «лепит», вкладывает энергетику представляющего переживания во все, что попадает под руку непосредственного чувства. И в этом смысле, мир неотчуждаем от *биографии*.

Кто же обладает биографией? Большое искушение назвать имя, пол и возраст, назвать его автором, если иметь в виду его отношение к тексту в привычном смысле слова. Однако отметим, что представление об авторе берем не в изживающей себя исторической парадигме (Марков Б.В., 2009), но разделяем то понимание, в котором автор раскрывается как «*продукт самого дискурса*» (Марков Б.В., 2009). Напомним, что во французской философии постмодернизма дискурс – характеристика особой ментальности и идеологии, которые выражены в тексте, обладающем связностью и целостностью и погруженном в жизнь, в социокультурный, социально-психологический и другие контексты (Новая философская энциклопедия, 2001). Дискурс, содержащий обширный смысловой материал, по сути мегатекст, дает нам и предварительное абстрактное понятие наследия: это не столько собственные текстовые опыты автора, сколько его способность производить и удерживать своей текстовой культурой эвристические ходы мысли, вызываемые им в текстах, к которым он прикасается, подключен. Перечитывая и вступая в диалог-понимание с «древними» и «настоящими» текстами, становящийся автор этим непрекращающимся вдумчивым *перечитыванием* (Барт Р., 1994) создает все более уплотняющиеся пласты единого эпистемологического поля, из которого прорастает и сам, как автор – сначала как «плод», а затем и как «продукт». В понимающей интенсивности восприятия текста одного «творимого им *автора*» другим «творимым текстом *автором*», образ автора усложняется, вбирая не только одного и многих, но и того, кто в данный момент осуществляет деятельность *видения* собственным пристрастным отношением к тексту «одного и многих». Организуя текст взглядом, перечитывая и создавая текст одновременно, «оцифровывая» продукт дискурса – автора – кодами понимания, новый продукт дискурса становится автором автора, *делает* биографический ландшафт. Биографический ландшафт неотделим от «делания», как и автор от текста. Таким образом, фигура автора становится собирательной и биография одного включает многих. Важно понять, что работа идет как бы с двух сторон. С одной стороны, первый автор делает биографический ландшафт, собирает своим взглядом-позицией конфигурацию целого своей науки, нарабатываемого многими. С другой – перечитывающий его второй автор переконфигури-

рует уже имеющуюся конфигурацию текстов, создавая «месторасположение» нового взгляда, иначе собирающего и структурирующего целое.

Но в такой работе еще нет факта наследия, так как идет элитарное общение научных профессионалов. Поэтому и встает вопрос о том, как могут выглядеть *технологии презентации, представления* внутренней жизни текста-автора (ученого) другим людям (Марков Б.В., 2009)? В этом поле *технологий представительства снова звучит понятие биографического ландшафта*. Теперь оно раскрывает, как другие люди подключаются к продукту дискурса – автору-ученому. Коротко можно ответить: определенным образом организуя свое отношение к нему. Например, через обращение к *схематизации* как к методическому и экспериментальному собиранию ядерной структуры. Присоединяя размышление о понятии биографического ландшафта в связи с ядерной структурой, к представлению о схеме как о технике организации ядерной структуры, выдвигаем гипотезу о возможности выработки схемы, подключающей к пути ученого, благодаря которой обнаружится или не обнаружится в его жизни и творчестве (пути) биографический ландшафт – ядерная структура, аналогичная по значению понятию образ мира. Путь ученого – это поверхностная структура, к которой приложима схема, задача которой – научить выделять ядерные структуры, помочь произвести биографический ландшафт, либо сделать очевидным его невозможность в принципе.

Но этого мало – людям важно понимать *зачем* они что-то делают. И здесь понятие переживания служит опорой понимания, зачем вообще оценивать тексты как наследие ученого и как это можно осуществить, обращаясь к понятию биографического ландшафта.

Если считать, что наследие – это исторический объект, подлежащий интерпретации, то первичные данности, к которым восходит интерпретация исторических объектов, следует понимать не как данные эксперимента и измерения, а как единицы значения (Гадамер Х.-Г., 1988). В нашем случае потребность в оценке наследия определяется стремлением понять, можно ли в том, что еще гипотетически отнесено к наследию, найти единицу переживания, делающую возможной интерпретацию, близкую к обобщению, и благодаря аналитике этой смысловой единицы понять действительную связь наследия с жизнью как целым и тем самым верифицировать наследие как историко-культурный факт, имеющий современное значение. В случае успеха мы вправе считать: наследие ученого – настоящее. Таким образом, мы вводим интерпретацию исторического объекта – наследие ученого – в контекст переживания с целью выяснить, есть ли в работе ученого элементы продуктивности, жизненности. И в этом смысле биографический ландшафт рассматривается как онтологический феномен, как единство метода и предмета. Это значит, что в самом процессе схематизации (а не в результате ее) конституируется предмет – модель или схема. В нашем случае это и должно быть наследие как своеобразная схема ученого. Если единство имеется, можно говорить, что наследие ученого имеет значение и его ждет признание.

Отсюда вывод: не может быть наследия как такового без того, кто озабочен его конституированием, поиском, видением-позицией. Более того, поиск этот не ради самого наследия, а ради возможности включить *переживание* материала-заготовки (текста, произведения), сделать это переживание *проживаемым*. Само объявление *содержания переживания*, его переживаемости в качестве данности сознания перечитывающего текст субъекта должно осознаваться им как такая ценность переживания, которая придает переживанию непреходящее значение, делает читающего сознательным существом. Очевидность проживания непреходящести значения переживания и может быть свидетельством в пользу того, что *есть* наследие, и осознанием того, *что* есть наследие, а именно: то, что *признается* в качестве такового. Если такой отклик произойдет, можно утверждать, что переживание превращается в метод произведения жизни (целого) через погружение своей биографии в биографию Другого. Содержание переживания, от которого невозможно отказаться, и можно назвать точкой сборки наследия ученого.

Критерии оценки наследия ученого будут валидными, если по поводу текстового имиджа автора-ученого, в качестве знака наследия, производится *желание* доверять автору, и тем – *признать* его. Суть такого желания – в его незатухающем характере, в чем и видится значение признания, открытие в себе для себя переживания *признания* в качестве вотума доверия автору-ученому.

## БЫТИЕ И ПЕРЕЖИВАНИЕ ЧЕЛОВЕКА

*Л.Р. Фахрутдинова*  
*г. Казань*  
*LiliaRF@mail.ru*

Наши представления об онтологическом статусе переживания опираются прежде всего на представления С.Л. Рубинштейна, который рассматривал переживание как данность психических явлений, как контекст жизни человека, как само существование, реализацию человеческого бытия. По мнению С.Л. Рубинштейна, «переживание – и результат и предпосылка действия внешнего или внутреннего» (Рубинштейн С.Л., 1989, с. 26). Даже самое простое действие вбирает в себя всю работу сознания и всю полноту непосредственного переживания, каждое действие насыщено переживанием, выражающим отношение действующего к другим людям (Рубинштейн С.Л., 1989).

Подобных взглядов придерживаются представители гуманистического (в том числе экзистенциального) направления западной психологии. Основоположник психологии жизни, описательной психологии В. Дильтей считал, что психологические исследования исходят из понимания, описания и анализа цельной душевной жизни человека, которая дается нам непосредственно в переживании, которое предстает как нечто неделимое и простое (Дильтей В., 2002). Р.Д. Лэйнг, психиатр-экзистенциалист, писал: «Человека описывали как животное, как машину, как более или менее самостоятельный биохимический комплекс, но наибольшую трудность продолжает представлять попытка выработать человеческое понимание человека в категориях, свойственных самому человеку». Он предложил в качестве основной категории психологии – переживание человека, которое является «единственным свидетельством», самим «логосом психологии» (Лэйнг Р.Д., 2005, с. 37).

Следует отметить, что между гуманистическим направлением психологии западного типа и теорией субъекта А.В. Брушлинского существует содержательная близость, несмотря на терминологические различия (Няголова М.Д., 2005). Понятие «субъект» в теории А.В. Брушлинского близко понятиям «самость», «сущность», «центральное Я» в экзистенциально-гуманистическом подходе. Он полагал, что «психология изучает объективные закономерности субъективного», т. е. «принадлежащее субъекту» (Брушлинский А.В., 2003). В.В. Знаков, раскрывая психологию человеческого бытия как «то направление развития, ту сторону психологии субъекта, которая возникла с появлением постнеклассической парадигмы», считает, что «экзистенциальный план анализа психической реальности выявляет, прежде всего, переживание, в этом случае попытки объяснения психологом предмета исследования направлены главным образом на анализ вариантов порождения опыта, имеющего смысл для субъекта» (Знаков В.В., 2005, с. 32, 36). Наши исследования продолжают традиции российской гуманистической психологии, заложенные в трудах С.Л. Рубинштейна, А.В. Брушлинского, В.В. Знакова и др.

Согласно нашим представлениям, переживание человека представляет собой «материю человеческого бытия», «материю субъективного мира человека», из которой происходят психические явления: образы и смыслы, чувства и мотивы, другие образования и структуры психического в его жизненном процессе становления и развития. Выявлены измерения данной «материи», переживания человека: пространственные, временные, информационные, энергетические, телесные, эмоциональные, когнитивные, психосемантические и др. В структурно-функциональную организацию переживания входят отношения между составляющими переживания, выражающие динамику исследуемого явления: внутривидовые отношения переживания, связанные с ситуацией, циклы и стадии актуализации переживания (Фахрутдинова Л.Р., 2012).

Помимо порождающей функции, переживание имеет консистенциальную функцию, представляющую саму форму, данность и содержание психических явлений. Переживание можно рассматривать как субстанциональность субъекта, его плоть, некую материальность, «овеществленность», «ощупываемость» в психическом мире (Фахрутдинова Л.Р., 2009). В процессе переживания формируются устойчивые способы переживания личности, фиксируемые в виде устойчивых психических структур (Фрейд З., 1948), что можно рассматривать как формирующую функцию переживания.

К наиболее сущностным психологическим механизмам переживания относится, на наш взгляд, его развивающая функция в психическом целом, в первую очередь духовно-развивающая функция, поскольку именно духовные структуры являются определяющими и главными в субъективном мире, согласно представлениям А.В. Брушлинского (2003). Степень сложности и развитости внутреннего мира определяют духовность человека.

Пусковым элементом служит впечатление, оставляющее «след», «оттиск» на «теле» субстанциональности переживания, затем включаются рефлексивные процессы, которые в единстве с переживанием перерабатывают впечатление, далее происходят количественные и качественные изменения структур сознания человека, далее через развитие сознания идет изменение, повышение степени сложности всего субъективного мира, развитие субъектно-личностных характеристик.

Обработка впечатления сопровождается активизацией синтезирующей рефлексии, которая способствует ощущению собственной аутентичности, осознание которой позволяет субъекту в процессе рефлексии встроить переживаемое впечатление во внутренние структуры сознания и далее через изменение сознания – во внутренние структуры субъекта. На данном этапе процесса саморазвития имеет значение аккомодационный потенциал впечатления: изменения могут происходить в виде незначительных структурных перестроек некоторых частей субъективного мира до полного преобразования самого строя субъекта. В процессе переработки впечатления возникают новые значения и смыслы, идут процессы одновременной дифференциации, интеграции, иерархизации, усложнения и повышения степени порядка структур сознания.

Таким образом, в процессе переживания впечатления и его осознания происходит развитие духовности человека, увеличиваются его возможности в раскрытии собственной психологической сущности (по Знакову В.В., 2005), опосредованной через взаимодействие в системе «Я – Другой» (духовный уровень сознания по Зинченко В.П., 1991).

Духовные структуры, степень сложности, дифференцированности и строение иерархии субъективного мира, по сути, есть отражение качества и уровня человеческого бытия. Переживание событий жизни предопределяется единством внутреннего и внешнего строения и развития бытия человека. Будучи «материей», субстанциональностью человеческого бытия, переживание развивает бытие, при этом стимулом и «питанием» переживания, которое приводит к развитию субъективного мира человека, служит впечатление.

Другое дело, что человек по мере течения жизни не успевает, не хочет или не может переработать, пережить, отрефлексировать данные ему впечатления. Нет культуры переживания, нет педагогики переживания, нет воспитания высших чувств, что приводит к обеднению, к стагнации, да и вовсе к деструкции в развитии человека, который не в состоянии в силу дефектов воспитания и психобиографических условий испытать «вкус и силу жизни» (Лэнглэ А., 2007), осуществить реализацию лучшего и уникального в себе для Мира и в отношении Других.

Необходимо отметить, что человеческое бытие, несмотря на кажущуюся для некоторых индивидуумов разобщенность и одиночество, проявляется именно как человеческое бытие совместно переживающих данный Мир людей. Диалогичность и открытость позволяет человеческой сущности дышать, расти и развиваться, а вместе с развитием сущности изменяется качество, уровень и возможности человеческого бытия.

## ПРИНЦИП ДЕТЕРМИНИЗМА В СУБЪЕКТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОМ ПОДХОДЕ

*Н.Е. Харламенкова*

*г. Москва*

*nataly.kharlamenkova@gmail.com*

Одной из ключевых методологических проблем психологии, которая нашла отражение в работах А.В. Брушлинского, является проблема детерминации психического. В истории науки объяснение существования психических явлений с помощью принципа детерминизма сделало возможным рассматривать психическую реальность в качестве объекта научного исследования, но одновременно привело к объяснению поведения субъекта как тотально обусловленного и предсказуемого, в лучшем случае его прошлым опытом. Еще одной проблемой, возникшей в связи с при-

менением принципа детерминизма к объяснению психических явлений, стала проблема внешнего и внутреннего как главных составляющих механизма детерминации и как ключевого момента в понимании объективности субъективного. А.В. Брушлинский пишет в связи с этим, что для «субъектно-деятельностной теории... некорректно разделять деятельность на внешнюю и внутреннюю, потому что в любой внешней деятельности уже изначально есть что-то внутреннее...» (Брушлинский А.В., 2003, с. 106), тем более, что слово «внутреннее» не может точно отразить природу человека, а «внешнее» – особенности его человеческого существования.

Центральная проблема философии, по мнению С.Л. Рубинштейна, формулируется обычно как проблема бытия и сознания, бытия и познания. Однако идея или образ не могут быть самостоятельными элементами основного гносеологического отношения. «За отношением идеи, образа и вещи, сознания или познания и бытия стоит другое отношение – человека, в познавательной деятельности которого только и возникает образ, идея, и бытия, которое он познает» (Рубинштейн С.Л., 1997, с. 4). Именно поэтому, говорит Рубинштейн, в качестве главной проблемы следует назвать проблему бытия, сущего и места человека в нем. Только с этих методологических позиций можно рассматривать принцип детерминизма как взаимодействие внешнего и внутреннего, как действие внешних причин через посредство внутренних условий. Рубинштейн отмечает, что для домарковского материализма, который не принимал во внимание субъекта и его деятельность, отражение сводилось к статическому отношению образа и вещи, хотя в отражательной деятельности субъекта образ возникает только тогда, когда происходит процесс познания (Рубинштейн С.Л., 1959).

В книге «Человек и мир», изданной посмертно, принцип детерминизма соотносится с понятием субстанции, постижение которой позволяет раскрывать действительное познание причины, переходить от изучения явления к сущности. Соединение представлений о познании как о процессе с принципом детерминизма способствует осуществлению познавательного движения от внешних отношений к внутренним, субстанциональным. Кроме того, Рубинштейн ставит вопрос об общем и различном (особенном), показывая, что важно изучать не абстрактное тождество, а конкретные изменения, связанные с каждой новой ситуацией, с включением личности в новую систему отношений.

В работах А.В. Брушлинского, посвященных методологии и теории психологии, проблеме субъекта, психологии мышления, раскрывается ряд положений философско-психологической концепции С.Л. Рубинштейна, дается толкование основных идей ученого, его взгляда на психическое, излагается собственная точка зрения о субъекте как человеке на высшем уровне активности, целостности (системности), автономности.

Вновь обращаясь к важнейшей проблеме детерминации психических явлений, Брушлинский ясно дает понять, что в зависимости от объяснения этого методологического принципа кардинально меняется взгляд исследователя на человека в целом, прежде всего на его место в мире. Так, дискутируя с В.В. Давыдовым по поводу производности или исходности психического, Брушлинский пишет, что в субъектно-деятельностной концепции С.Л. Рубинштейна принцип детерминизма объясняется так: «внешние... причины действуют только через внутренние условия, составляющие *основание* развития. А потому собственная активность... даже младенца, а тем более ребенка является *не производной, а именно исходной*» (Брушлинский, 2003, с. 166). Внешние влияния тоже можно считать исходными, однако они не детерминируют жизнь человека непосредственно, но опосредуются совокупностью (системой) внутренних условий (задатками и способностями, потребностями, характером, жизненным опытом и др.). Любое воздействие обусловлено внутренним основанием развития.

Открывая активную роль психического в регуляции отношений со средой, роль человека как субъекта жизни, Брушлинский не умаляет и роли деятельности в развитии психического, но показывает, что собственная активность субъекта, его пристрастное отношение к действительности, вовлеченность в контакт с миром придают деятельности индивидуальное своеобразие, отражаясь на осуществлении самого процесса деятельности и на его результате. Выступая против изначальной заданности детерминации любого процесса, например, мыслительного, Брушлинский утверждает, что «детерминация психического процесса непрерывно, хотя и не обязательно равномерно формируется на всех этапах его осуществления» (Брушлинский А.В., 1996, с. 268), включая прогнозирование будущих результатов этого процесса. Каждая следующая стадия процесса вырастает

из предыдущей, являющейся ее внутренним условием, а это значит, согласно Брушлинскому, что все стадии неразрывно (недизъюнктивно) связаны между собой генетически.

Обосновывая системный (совокупность внутренних условий) и процессуальный (принцип историзма и принцип развития) характер детерминации психического, Брушлинский привлекает данные, полученные им самим и его учениками в ходе экспериментального исследования мышления как процесса. Огромный и ценный по содержанию материал используется для проверки экспериментальных гипотез, для верификации теоретических предположений, а также для упрочения методологических оснований субъектно-деятельностного подхода. Поддерживая и развивая идеи А.В. Брушлинского, представляющего школу С.Л. Рубинштейна и его собственную позицию в отношении детерминации психического, важно выделить следующие теоретические аспекты этой проблемы:

- внешние причины действуют только через внутренние условия;
- детерминация любого явления процессуальна;
- внутренние условия организованы системно.

Известно, что сформулированные теоретические аспекты проблемы детерминации психического были верифицированы А.В. Брушлинским в экспериментальных исследованиях мышления, и валидность этих результатов до сих пор остается высокой. Важно и то, что проверка результатов на валидность продолжает осуществляться при изучении не только мышления, но и других психических процессов и явлений.

В нашем исследовании, посвященном проблеме психологической безопасности (Харламенкова Н.Е., 2013), испытуемым предлагалось составить рассказ по таблице № 14 Тематического апперцептивного теста. Выборка ( $n = 201$  чел.) была разделена на три группы. Одну группу ( $n = 70$ ) просили представить героя в состоянии опасности, вторую ( $n = 70$ ) – в безопасном состоянии, третья группа ( $n = 61$ ) получала стандартную инструкцию. Рассказы анализировались и кодировались в соответствии с определенными критериями. В результате было выявлено, что внешние причины, например, следование инструкции об опасности, действительно влияют на внутренне состояние человека не прямо, а опосредованно, через чувствительность личности к угрозам: только часть респондентов оценила картинку как содержащую опасность и придумала соответствующий рассказ. Остальные респонденты, даже несмотря на инструкцию, восприняли героя в состоянии безопасности.

Также было доказано, что детерминация психического не статична, а процессуальна и изменяется при взаимодействии внешних причин и внутренних оснований. Оказалось, что чувствительность к угрозам, проявляющаяся в показателях суверенности психологического пространства личности (С.К. Нартова-Бочавер), различна по своей динамике у респондентов, чувствительных к разным угрозам. Так, у людей, назвавших в рассказе в качестве угрозы физическое насилие, смерть, было обнаружено нарушение суверенности тела, территории и вещей, у людей, сензитивных к угрозе социального одиночества, низкими оказались показатели суверенности территории и ценностей, а у респондентов, переживающих по поводу психического благополучия (аутоагрессия, недовольство собой, депрессия), – показатели суверенности физического тела и территории. Важным выводом этой части исследования стало положение о том, что ранний детский опыт делает человека более или менее чувствительным к угрожающим факторам, причем разный опыт суверенности делает человека сензитивным по отношению к разным угрозам, которые становятся внутренними основаниями восприятия внешних, часто даже нейтральных воздействий.

Положение о том, что внутренние условия организованы системно, было проверено на примере представлений о психологической безопасности у людей трех возрастов – 18–26, 27–40 и 45–55 лет. Анализ системы внутренних условий (возраст и личностные особенности) позволил понять, что психологическая безопасность может переживаться как состояние радости и безмятежности либо как состояние, которое соотносится личностью с отсутствием угроз и не может быть определено иначе, чем через упоминание об опасных факторах. Сформулирован вывод о важности изучения трансгенерационных связей как способа трансляции от поколения к поколению разного по своей травматичности (или опасности) опыта.

## СТРУКТУРНАЯ МОДЕЛЬ КОНСТРУИРОВАНИЯ КАРТИНЫ МИРА ЛИЧНОСТИ

*В.Д. Черноиваненко*  
*г. Одесса*  
*varvara4e@gmail.com*

Сегодня, когда развитие информационного общества стремительно набирает обороты, а человек лицом к лицу сталкивается с изменчивостью социальной действительности, переизбытком информации, ускорением темпа жизни, феномен картины мира как средство адаптации личности к сложной и многоаспектной реальности, оказывается в фокусе внимания исследователей-психологов. Проблема картины мира личности – одна из центральных и наиболее разрабатываемых проблем в психологической науке. Картина мира личности интенсивно изучается в рамках различных теоретико-методологических подходов и направлений через множество таких содержательно близких понятий, как: образ мира, репрезентация реальности, ментальная карта, схема, конструкт, представление о мире, жизненный мир, внутренний мир, многомерный мир человека, метаиндивидуальный мир и т.д. (Gallistel C.R., 2008; Maddox K.B., Gray S.A., 2002; Watzlawick P., 1984; Брунер Дж., 1977; Василюк Ф.Е., 1984; Величковский Б.М., 2006; фон Глазерсфельд Э., 2000; Горностай П.П., 2007; Дорфман Л.Я., 2006; Келли А.Дж., 2000; Клочко В.Е., Галажинский Э.В., 1999; Леонтьев А.Н., 1983; Леонтьев Д.А., 2003; Максименко С.Д., 2004; Найссер У., 1981; Сапогова Е.Е., 2004; Титаренко Т.М., 2003; Толмен Э., 1992; Холодная М.А., 2004 и др.)

Вместе с тем субъектный подход к личности и постнеклассическая методология, диктуя интерес к исследованию процессуальных аспектов психических явлений, а также феноменов самодетерминации и саморазвития, порождают необходимость рассмотрения картины мира в динамике её конструирования субъектом, включенным в бытийный и со-бытийный контекст (Знаков В.В., 2003; Клочко В.Е., 2001; Рябикина З.И., 2009; Подшивалкина В.И., 2010; Титаренко Т.М., 2009). Таким образом, особую остроту приобретает задача выявления структурных особенностей процесса конструирования картины мира личности.

В своей работе мы выделяем три структурных единицы конструирования картины мира личности и соотносим их с системами отношений «Я – Мир», «Я – Другие» и «Я – Я» следующим образом:

- интерпретация «Я – Мир»;
- конституирование «Я – Другие»;
- идентификация «Я – Я».

Выделение данных структурных механизмов конструирования представляется целесообразным и принципиально значимым, поскольку каждый из них обладает собственной функциональной и сущностной спецификой. Рассматривая картину мира как открытую саморазвивающуюся систему, можно говорить о двух уровнях действия этих механизмов: внутрисистемном – конструирования картины мира личности, и внешнесистемном – организации жизни.

Так, механизм интерпретации, связанный с системой отношений «Я – Мир», представляет собой индивидуальный или коллективный способ истолкования личностью Мира и его частей, с помощью которого личность объясняет, оценивает и осмысливает происходящее с ней. Функцией интерпретации на уровне конструирования картины мира является наполнение психической реальности качественными содержаниями – интерпретациями, а на уровне организации жизни личности – прогнозирование и управление в целях эффективного решения жизненных задач.

Конституирование является механизмом конструирования картины мира личности в плоскости «Я – Другие». Под конституированием мы понимаем не процесс совместного порождения интерпретаций, а установление, принятие ряда интерпретаций, обусловленное необходимостью утверждения своего места в мире Других. Иначе говоря, конституирование – это проверка и объективация собственных интерпретаций путем сравнения их с интерпретациями Других, а также с принятыми в той или иной социокультурной среде. При этом функционально конституирование связано, с одной стороны, с легитимизацией и фиксацией содержаний картины мира личности, а с другой – с оптимизацией социального взаимодействия и обеспечением социальной включенности на уровне жизненной организации.



Выделение механизма идентификации обусловлено особенным значением Я в процессе конструирования картины мира личности. Данный механизм можно охарактеризовать как осознание своего Я, своего места в Мире и социуме, самоосмысление и самооценивание. Именно этот механизм позволяет выкристаллизовать опыт прошлого, упорядочить наличные интерпретации, расставить необходимые акценты и задать вектор конструирования картины мира личности. Механизм идентификации призван на уровне конструирования поддерживать баланс между целостностью и открытостью картины мира как системы, а также давать оценку эффективности её содержаний, в то же время на уровне организации жизни поддерживать самоидентичность личности, давать оценку её самореализации. Более того, именно механизм идентификации обуславливает личностную направленность и участвует в процессе постановки жизненных целей и задач.

На наш взгляд, предложенная модель конструирования картины мира личности создает необходимые предпосылки для разработки программы эмпирического исследования структуры и особенностей конструирования картины мира личности.

### **САМООЦЕНКА СПОСОБНОСТИ СУБЪЕКТА УПРАВЛЯТЬ СОБЫТИЯМИ СВОЕЙ ЖИЗНИ И ПОНИМАТЬ ДРУГИХ ЛЮДЕЙ**

*Т.Б. Юшачкова*  
*г. Магнитогорск*  
*tat\_yushachkova@mail.ru*

На протяжении всей жизни люди включены в процесс понимания себя, других людей, социальных и природных явлений. Только понимая окружающий мир, человек может существовать в нем, быть в мире с собой и другими людьми.

Несмотря на давнюю традицию изучения понимания в рамках психологической науки, на сегодняшний день по-прежнему еще многое неоднозначно и вызывает вопросы.

Так, например, существуют разные подходы к анализу понимания, его трактовке, среди них: общепсихологический и социально-психологический; познавательный и экзистенциальный; объектно-центрированный, субъект-центрированный, субъектный и др.

В своем понимании данного понятия мы придерживаемся определения В.Н. Куницыной, согласно которому понимание – это накопление и оперирование системой вербализованных знаний о других людях с целью достичь максимального соответствия суждений, оценок, представлений о человеке его объективно существующим чертам, свойствам, мотивам, причем главным и наиболее сложным в этом процессе является конечная расшифровка мотивов, что позволяет оценивать конкретные поступки и прогнозировать поведение (Куницына В.Н., 1991).

Способность субъекта к пониманию других людей обусловлена влиянием множества факторов: индивидуальных, личностных, социально-психологических и др.

Из большого числа рассматриваемых учеными детерминант процесса представляется актуальным исследование понимания в контексте способности субъекта познания к управлению событиями своей жизни. Этот показатель выступает одним из ключевых в характеристике личности как субъекта бытия.

В рамках данной проблемы нами было проведено исследование, направленное на изучение самооценки способности субъекта управлять событиями своей жизни и понимания им других людей.

В качестве испытуемых выступали 125 студентов Магнитогорского государственного университета.

В исследовании были применены разработанные в отечественной и зарубежной психологии методики и опросники: 16-факторный опросник Р. Кеттелла, субтест «группа экспрессии», входящий в методику исследования социального интеллекта Дж. Гилфорда и М. Салливена, методики, разработанные В.Н. Куницыной: методика КОСКОМ (Коммуникативная и социальная компетентность), опросник СУМО (Саморегуляция и успешность межличностного общения), методика СТАЛЬ (Стабильность, толерантность и альтруизм в межличностных отношениях и другие свойства личности), полупроективный тест «Притчи».

Способность субъекта управлять событиями своей жизни диагностировалась по шкале теста «Самооценка» (СО-14) (автор – В.Н. Куницына).

Как показал анализ полученных данных, студенты достаточно высоко оценивают свою способность управлять событиями своей жизни. При этом у юношей этот показатель несколько выше, чем у девушек.

Способность управлять событиями своей жизни напрямую связана с уровнем коммуникативно-личностного потенциала субъекта, его пониманием ситуаций межличностного взаимодействия.

В ходе исследования нами были составлены психологические портреты испытуемых с высокими и низкими оценками уровня развития у себя способности к управлению событиями своей жизни.

Было установлено, что студенты, высоко оценивающие свою способность управлять событиями своей жизни, уверены в себе, оптимистичны, эмоционально уравновешены, им не свойственно самоуничижение, недовольство собой и в целом мазохистские реакции. Они считают, что знают себя хорошо, однако вполне допускают, что не до конца осведомлены о своих внутренних ресурсах.

По отношению к другим людям они в меру доброжелательны, осторожны, не склонны к чрезмерной доверчивости, проявлениям сочувствия, сопереживания, полагают, что могут контролировать свои эмоции и поведение, выносливы.

В отношениях с близкими людьми ценят стабильность, доверительность, размеренность, стремятся к таким отношениям. Ощущают некоторую зависимость от других людей, но она не тяготит их настолько, чтобы они боялись быть отвергнутыми ими.

По отношению к делу они добросовестны, предприимчивы и активны, обладают высоким уровнем мотивации достижений.

Студенты, высоко оценивающие свою способность управлять событиями своей жизни, социально компетентны, общительны, дипломатичны, обладают необходимыми коммуникативными умениями и навыками. Считаю, что умеют очень хорошо ладить с людьми, влиять на них. Высоко оценивают собственную проницательность. Однако при непосредственном изучении способности к пониманию было установлено, что они неуспешны в точности прогнозирования развития ситуации межличностного взаимодействия, предполагающей понимание мотивов поведения людей. Гораздо лучше они справляются с задачей на распознавание психологических особенностей людей по их невербальным реакциям. Данная способность у них развита на среднем уровне. В целом ситуацию взаимодействия им понять гораздо легче, чем личность конкретного человека.

Психологический портрет студентов низко оценивающих собственную способность к управлению событиями своей жизни выглядит иначе. Они не уверены в себе, застенчивы, ранимы, чувствительны, не всегда могут контролировать свои эмоции и поведение, часто бывают недовольны собой, их легко вывести из душевного равновесия, компетентность в собственном Я средняя. По отношению к другим людям доброжелательны, тактичны, открыты, проявляют сочувствие, сопереживание, в меру доверчивы. Ценят стабильные, прочные отношения, могут идти на уступки. Ощущают свою зависимость от близких людей, боятся быть отвергнутыми ими. На данный момент не удовлетворены отношениями с ними.

Их отличает низкий уровень мотивации достижений, отсутствие предприимчивости, сноровки. Однако на них можно положиться. Они добросовестны и ответственны. Испытывают определенные трудности в социальном взаимодействии, не всегда в нем успешны, обладают низким уровнем развития коммуникативных умений и навыков, средне оценивают собственную способность ладить с людьми, спорить, договариваться, влиять на них.

Как субъекты межличностного познания они также испытывают определенные проблемы. Понимание мотивов поведения людей и распознавание их психологических особенностей по невербальным реакциям у них развиты средне. Более успешны – в понимании конкретного человека, чем всей ситуации в целом.

Итак, сравнение данных групп показало наибольшие различия по следующим параметрам: уверенность в себе, жизненный настрой; умение контролировать свои эмоции и поведение, социально-психологическая компетентность, в частности коммуникативная компетентность; активная

позиция, проявляющаяся в мотивации достижений, предприимчивости; дипломатичность и осмотрительность в социальных контактах.

Выявленные закономерности представляют интерес, раскрывая самооценочную составляющую способности субъекта управлять событиями своей жизни, и в дальнейшем требуют более детального, всестороннего изучения во взаимосвязи с реальными показателями проявления данной способности.

## II. ЛИЧНОСТЬ КАК СУБЪЕКТ БЫТИЯ

### МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ИССЛЕДОВАНИЙ ЛИЧНОСТИ: ПРОБЛЕМА СМЫСЛА

*И.Г. Антипова*  
*г. Ростов-на-Дону*  
*antipovakaf@mail.ru*

Методологические проблемы психологии становятся наиболее актуальными в ситуации осмысления антропологического кризиса, имплицитующего проблемы трансформации мировоззрения, в частности, принципов исследования личности. В многочисленных методологических работах (Брушлинский А.В., 1991, Знаков В.В., 2005, Рябикова З.И., 2000, Леонтьев А.Н., 1983, Леонтьев Д.А., 1999, Слободчиков В.И., 1999) показано, что существует личность не в объектном, а в натуральном пространстве адаптации. Это пространство рассматривается различно, как деятельностное, транслирующее опыт коллективного существования, смысловое, со-бытийное, коммуникативное. Аппроксимируя принципы исследования личности классическим образцам или, напротив, отыскивая в трансформации этих образцов основания легитимности, необходимо эксплицитировать мировоззренческие основания этого пространства. Данная проблема интенсивно не разрабатывалась в научной психологии личности не только из-за недостатка методологических средств постановки, но и в силу отсутствия активной работы мысли по проблематизации оснований существования личности и трансляции опыта в ситуации нынешнего кризиса, борьбы классических практик воспитания личности и аутомоделей работы с практикой проблематизации транслируемого содержания.

В данном контексте принципиален вопрос о том, что есть культура. Заманчивым представляется понимание культуры как высоких образцов, тогда как все негативное можно называть некультурным, естественным. Важно заметить, что апелляция к естественным нуждам, безудержному удовлетворению и пр. характерна как для сторонников высокой культурой, и для тех, кто считает себя противником последней. Осознание того, что негативные события, как и высокие образцы, являются артефактами культуры, связано с пониманием изменчивости культуры. Аппроксимативно к вопросам психологии личности данные проблемы можно рассматривать в смыслогенетической культурологии А.А. Пелипенко (Пелипенко А.А., Яковенко И.Г., 1998).

По А.А. Пелипенко, культура рассматривается как система «принципов смыслообразования и феноменологических продуктов этого смыслообразования (Пелипенко А.А., Яковенко И.Г., 1998, с.11), система смыслообразования, полагания бинарных оппозиций, продуцирования артефактов, построения бриколажных цепей опосредования культурных бинарностей профанно-сакрального, континуально-дискретного. Смысл становится артефактом культуры, осуществляет ее возможности, создавая условия для осуществления культурных актов, профанирования построенных смыслов, что и объясняет напряженность в смыслах культуры, возможность и необходимость существования запаса диссистемных смыслов.

В культуре бинарность становится «универсальным кодом описания мира, адаптации в нём и вообще всякого смыслообразования и формообразования в культуре» (Пелипенко А.А., Яковенко И.Г., 1998, с. 34).

А.А. Пелипенко рассматривает трансформацию личности как изменение тех возможностей партиципации и проблем, которые ставит личность, опосредуя бинарности, природняясь объекту. Личность, по А.А. Пелипенко, возможно, не последняя форма существования. В плане психологии можно отметить, что личность отличает открытость во взаимодействии, со-бытийность (В.И. Слободчиков).

Со-бытийность вынуждает замечать проблемы существования и невозможность построения объективистских смыслов, поскольку проблемы смысла принципиально включены в существование и лишь попытка выстроить иллюзии, в том числе и трактовка личности в адаптивном плане, дает кажущуюся непроблематичность. Проблематизация выступает в качестве обязательного условия построения смыслов (Кудрявцев В.Т., 1997, 1998).

Личность «ощущает себя как дискретное единичное и отпавшее от всеобщего витально-психического и эмпирического потока» (Пелипенко А.А., Яковенко И.Г., 1998, с. 34), и это переживание отпадения дает возможность полагать предмет в качестве дискретного объекта. Личность может потому рассматриваться в культурном пространстве как решающая проблемы культуры, что видит дискретные объекты, включается в деятельность. Личность старается устойчиво полагать бинарности, сохраняя условия партисипации, но эти попытки обязательно профанируются изменением культуры, сжиганием прежних смыслов.

Личность пытается обрести культурный смысл, сделать устойчивым полагание бинарностей, овладеть смыслом, однако для культуры устойчивые смыслы невозможны.

«Мир дуальных оппозиций, в котором разворачивается культура, разорван. Пребывание в нём травматично, обрекает человека на поиск и выбор объекта, а также принципа и метода партисипации – ситуативного экзистенциального единения, в котором» осуществляется заращивание разрыва (Пелипенко А.А., Яковенко И.Г., 1998, с. 29). Согласно теории А.А. Пелипенко, культура не может называться системой образцов адаптации, категоризации, нравственных и эстетических образцов. Выбор объекта партисипации и попытки смыслообразования – это проблема, которую решает личность. Травматичность, описываемая А.А. Пелипенко, – общий вопрос для всякой личности, хотя смыслополагание нельзя рассматривать психологически как целевое действие. Личность не ставит цель обретения смысла, хотя старается зарастить первичный разрыв как установление бинарных оппозиций. Не по психологическим, но культурным критериям возможно различать действия, осуществляемые в пространстве культуры и вне культуры.

Бинарность культуры рассматривается на принципе симметрии. «Симметрия есть универсальный принцип, который обеспечивает полагание эмпирически разрозненных феноменов и сущностей в единую онтологическую плоскость, в которой в свою очередь осуществляется полагание и группировка любых оппозиций. Симметрия как принцип мышления задает... видение пространства (или плоскости), где изначально постулируется определённая связь смысловых элементов, лежащих в единой онтологической модальности» (Пелипенко А.А., Яковенко И.Г., 1998, с. 43). Полагание смысла в дуализованном пространстве культуры называется партисипацией. А. А. Пелипенко рассматривает партисипацию как культурный акт, «действие механизма природнения как точечного снятия» разрыва и «ситуативного складывания синтетического онтоаксиологического поля» (Пелипенко А.А., Яковенко И.Г., 1998, с. 56).

Смысл дает выход из дуального состояния, но всегда профанируется существованием, оказываясь сжигаемым для нужд существования. Попытки ускользнуть из разорванной дуальности иллюзорны.

Попытки зарастить травму реализованы корпусом «текстов, воспроизводящих образ идеально-непротиворечивого бытия... выводящего человека за рамки дуализованного континуума» (Пелипенко А.А., Яковенко И.Г., 1998, с. 35).

Смыслогенетическая концепция А.А. Пелипенко может стать методологической основой исследований психологии личности, поскольку рассматривает пространство существования личности как смысловое, открытое, со-бытийное. Личность находится в смысле и не может не ставить проблему смысла, но и обретение смысла не становится прочным основанием, поскольку профанируется в рутинизации и осознании. Личность не тождественна своему смыслу, манипулирует, осознает, может кодифицировать смысл в своих целях. Концепция А.А. Пелипенко задает методологические основания, принципиальное видение проблемности существования личности в смысле, дает возможность ставить вопрос о том, как личность конструирует не столько смыслы, сколько задачи партисипации и способы, средства переживания партисипации.

## ЭТНИЧНОСТЬ КАК ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКИЙ ГОРИЗОНТ ЛИЧНОСТИ<sup>1</sup>

*И.А. Аполлонов  
г. Краснодар  
obligo@yandex.ru*

Экзистенциальная грань разумности как видообразующего предиката *homo sapiens* проявляется в том, что человек не может жить в бессмысленном мире. Поэтому понимание представляет собой фундаментальную черту бытия человека. Причём это относится к миру как на макро-, так и на микроуровне, к миру самого человека. В последнем случае смысл обращён к нахождению себя как определённой целостности в потоке житейских событий и явлений. В данном контексте М. Хайдеггер рассматривает понимание как размыкание схваченного (Хайдеггер М., 1993). Схваченность представляет собой феноменальный, т. е. высвеченный, явленный аспект факта моего «есть», наличия меня в мире, которое всегда есть определённое умение быть, «бытийное могу» как собственная возможность. Подобное умение быть по своей сути всегда больше перцептивной данности собственной наличности и представляет собой горизонт осуществления себя, в контексте которого подобная данность обретает заданность, связанную с ценностными доминантами собственного бытия. И понимание размыкает такую наличность в прорыве к таким ценностям, в «бросок на то, ради чего», раскрывая тем самым имманентную значимость собственного существования.

Схватывание себя, очерчивающее экзистенциальный горизонт самопонимания, представляет собой интуитивную ясность и очевидность собственного присутствия в мире. При этом такое схватывание имеет различные интенции, в зависимости от того, в контексте каких жизненных отношений я себя нахожу. Такие интенции выражают автопредикаты – признаки, которые определяют ответы на онтологический вопрос: «Кто Я?». Именно эти автопредикаты (например, я есть мужчина, муж, отец, преподаватель и т.п.) и открывают смысловой горизонт самопонимания. Будучи ответами на бытийное вопрошание, такие автопредикаты не просто являют отдельные стороны меня, а открывают те или иные основания собственной самотождественности, т.е. всего меня, как равной самому себе единой и неделимой целостности. Причём подобная целостность относится не к моей наличной данности, а к превосходящему эту данность онтологическому горизонту самоосуществления, полноте собственного бытия, заключённой в прорыве к трансцендентным смыслам собственного существования.

Таким образом, схватывание, то, каким я нахожу себя, как самоочевидная интуиция моего присутствия в мире выводит меня в определённый бытийный горизонт, с которым связана значимость моего существования. За очевидностью моей явленности скрывается тайна моего бытия.

Одним из фундаментальных автопредикатов человека является его этничность. Этничность связана с исходной социокультурной средой, и поэтому её можно рассматривать как «социальную беременность» человека, в результате которой происходит его второе рождение, рождение в качестве общественного существа. Конечно, нельзя сводить всё социальное содержание личности к его национальности, однако определённые базовые константы социальности, такие, как гендерные модели и роли, факторы поколенных связей и различий, а также представления о нормативности межличностных отношений и скрытых в этой нормативности ценностных интенциях всё же носят преимущественно этнический характер (Аполлонов И.А., Карнаушенко Л.В., Тучина О.Р., 2009).

Этничность как «социальная беременность» заключается в изначальном погружении человека в определённую матрицу базовых жизненных практик. Данные практики представляют собой повседневный модус этнических форм культуры: первичную осмысленность реальности, в том числе и себя как объективно данной реальности, а также самопонятные и нетематизируемые нормы и образцы различных видов деятельности, поведения и взаимоотношения с другими людьми. В границах таких повседневных практик человек находит себя как данность. Вместе с тем нормы и образцы, в которых артикулированы традиционные ценности, стандарты престижа и превосход-

---

<sup>1</sup> Работа выполнена в рамках реализации ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России на 2009–2013 гг.», проект № 14.В37.21.1999 «Проблема толерантности в контексте самопонимания этнокультурной идентичности студентами в условиях полиэтничного региона».

ства, основания добродетелей человека открывают перспективу долженствования как очевидности того, каким я должен стать, чего я должен достичь. Тем самым запускаются социальные механизмы формирования «энтелехийной заданности» человеческой жизни.

Однако при всей значимости этничности в бытийном становлении личности теоретически ее сложно уловить. В этнологии рассматриваются такие объективные маркеры национальной принадлежности человека, как происхождение, язык, обычаи, территория, фенотипические, психологические особенности и т.д., однако ни один из них не служит гарантом этнодифференциации. Единственный надежный маркер, напротив, субъективен – это этноним, который обращен к самосознанию человека. Денотатом этнонима является внутреннее ощущение себя этнофором, представителем определенной национальности. Особенно заметно это на примере диаспор, в которых сфера проявления этничности объективно уменьшается. В частности, в социологическом исследовании армян, проживающих в Ростовской области, подобное ощущение стоит на втором месте, значительно опережая такие объективные этнокультурные маркеры как знание языка и традиционное вероисповедание (Армяне Юга России: опыт социологического исследования, 2011).

В свою очередь, ощущение себя представителем соответствующей национальности схватывает личность в горизонте этничности. Здесь онтологическая полнота связана с чувством причастности к Мы, вне которого человек ощущает недостаточность себя, собственную «половинность». Подобная полнота бытия сочетает в себе две стороны этнокультурной идентичности: коллективную, связанную с групповым членством, ощущением себя одним из, и индивидуальную, устремленную к уникальности собственного Я. Первая сторона связывает человека с этносом как группой, а вторая – с причастностью к этническим формам культуры, поскольку именно в этих формах, как уже отмечалось, происходит второе рождение человека. При этом стоит подчеркнуть формальный характер такого деления, поскольку этнос состоит из людей, но люди как этнофоры определяются этнической культурой.

Смысловой стороной схватывания себя в ощущении себя этнофором является горизонт нормальности как определенные границы осмысленности мира, в пространстве которых осуществляется субъектное включение человека в этнокультурную традицию. Формирование этого горизонта связано с интериоризацией представлений о должном и образцовом, представляющих собой социокультурный код этнической традиции. Однако личностное освоение подобного кода происходит в результате опосредования этих представлений в повседневной жизненной практике, которое и порождает человека не просто как этнофора – носителя определенных свойств этнической культуры, но как субъекта этнической общности.

Нормальность не тождественна представлениям об обыденности, в которой пребывает человек, поскольку предполагает первичную оценку этих представлений: обыденность в отдельных своих аспектах, а порой (в случае революционно настроенного сознания) и в существенных чертах может рассматриваться как ненормальность. Вместе с тем нормальность не может быть редуцирована к собственно нормам и социокодам, поскольку значимость последних оценивается в ходе непосредственной жизненной практики. Именно при таком преломлении взаимооценивания представлений о норме (как должно быть) и обыденности (что есть в наличии) формируется личностный горизонт нормальности. Такое взаимооценивание и представляет собой бытийный аспект человеческого понимания и самопонимания.

В свою очередь, взаимооценивание предполагает определенную ценностную шкалу, которую нельзя свести (по указанным выше соображениям) к культивируемым в обществе нормативам и образцам, составляющим определенный культурный код. Основания ценностных интенций, на наш взгляд, коренятся всё в том же чувстве принадлежности к этносу, но уже не на смысловом, а на экзистенциальном уровне, открывающем глубинную сущность собственного существования. В этом чувстве аккумулируется важность причастности к чему-то большому, привычному, своему и поэтому интуитивно правильному, т. е. обладающему большей силой и большим моральным авторитетом, нежели я и мои мнения. И не случайно Ю. Бромлей, называет в качестве одной из главных причин этнического парадокса современности «естественное стремление ценить самобытные черты собственной национальной культуры для спасения от размывания нравственных устоев» (Бромлей Ю.В., 1988).

Подобная экзегеза раскрывает формы национальной культуры уже не как нормативно-ценностный социокод, а в качестве трансцендентального пространства идейных оснований бытия

человека. Подобные основания представляют собой предвосхищение возможности совершенства смысла человеческой жизни, которые скрыты от сознания и обрамляют его как интуитивное пред-рассуждение, с одной стороны, и как сверхсознательная «доведенность», размыкающая этнические ценности в трансцендентный уровень сакрального. Причем именно эти две стороны сокрытия идейных оснований этноса и образуют тайну этнокультурной идентичности. Тайну, являющуюся предметом бесконечной экзегезы, результатом которой становится не нахождение в ней каких-то партикулярных смыслов для себя, а, наоборот, нахождение самого себя в причастности к своему народу. Этничность при этом становится личностной ценностью, бытийным центром человека.

### ЛИЧНОСТЬ КАК СУБЪЕКТ ЖИЗНЕННОГО ПУТИ И ЕГО ПРОДОЛЖИТЕЛЬНОСТИ

*Т.Н. Березина*  
*г. Москва*  
*tanberez@list.ru*

Личность выступает субъектом своего жизненного пути как в аспекте его организации (Абульханова К.А, 2005), так и в отношении его продолжительности (Березина Т.Н., 2013). Организация личностью своего жизненного пути предполагает, что человек сам планирует свою жизнь и сам реализует планы, при этом он осуществляет ряд личностных выборов: выбор профессии, образования, спутника жизни и т.п. Как эти выборы влияют и влияют ли на индивидуальную продолжительность жизни?

С целью поиска ответа на этот вопрос мы провели обзор современной геронтологической литературы. На основании анализа мы выделили некоторые факторы организации человеком собственной личностной микросреды, которые могут влиять на продолжительность жизни.

*Факторы образования и профессия.* Личность в течение всей своей жизни создает вокруг себя образовательно-профессиональную среду. Многие авторы считают получение личностью образования фактором, увеличивающим продолжительность жизни человека. Роль образования как фактора продолжительности жизни часто утверждается в популярной прессе. В статье М. Риус дан обзор литературы, посвященной анализу влияния образования на продолжительность жизни, на основании этого автор приходит к следующим выводам: «каждый год дополнительного обучения увеличивает на полтора года продолжительность жизни по достижении 35 лет»; «смертность среди людей со средним образованием на 54% выше, чем среди людей с высшим»; «по достижении возраста 25 лет у людей, имеющих законченное высшее образование, продолжительность жизни на семь лет выше, чем у имеющих среднее образование» (Rius M., 2012). Доказательства связи образования с продолжительностью жизни получены при изучении некоторых групп долгожителей, в частности, столетних жителей Токио, процент образованных людей среди которых выше, чем в целом по стране (Анисимов В.Н., 2003). Однако большинство авторов, соглашаясь с наличием связи образования с продолжительностью жизни, объясняют этот факт косвенными причинами, например, такими; люди с высшим образованием следят за своим здоровьем, посещают врачей, заботятся о своем весе, занимаются в тренажерных залах, чаще пристегивают ремни в автомобиле, меньше курят, употребляют спиртное, реже принимают наркотики и т.п. (Cutler D., Lleras-Muney A., 2010). В данном случае фактором, увеличивающим продолжительность жизни выступает образованность и рациональность, образованный человек больше знает о рисках, подстерегающих его, и о способах борьбы с жизненными опасностями. Он делает правильные выборы в отношении своего здоровья и образа жизни, поэтому живет дольше.

Но многие ученые отмечают ценность образования как такового в деле увеличения продолжительности жизни. Д. Сноудон провел исследование продолжительности жизни и особенностей жизненного пути монахинь из католических монастырей (678 чел.). Он оценивал уровень образования на основании анализа автобиографий, которые сестры писали при поступлении в монастырь, оценивал знание грамматики, орфографии и сложность фраз. Все испытуемое поступили в монастырь в одинаковом возрасте (около 20 лет) и все время вели одинаковый образ жизни (сумма денег на расходы, пищевой рацион, повседневные обязанности и уровень медицины были одинаковые для всех). Исследователь пришел к выводу, что монахини с более высоким уровнем образования жили дольше, продуктивнее и реже болели болезнью Альцгеймера. По его мнению, образован-



ные люди постоянно тренируют мозг, потому что они все время размышляют о сложных вещах и решают какие-либо задачи, тем самым они поддерживают свою нервную систему в постоянной активности, способствуют обновлению нервных связей и легче переносят процесс старения (Snowdon D, 2008). На наш взгляд, фактором, повышающим продолжительность жизни, скорее всего выступает интеллект, а не уровень образования.

Существуют также данные о связи профессии с продолжительностью жизни. Л.И. Августова изучила продолжительность жизни известных психологов (146 ученых), по ее мнению, в среднем представители данной профессии живут довольно долго, их средняя продолжительность жизни – 70,5 лет. «Этот факт подтверждает данные других исследователей и еще раз свидетельствует о том, что насыщенная творческая жизнь и высокая активность во всех сферах обеспечивают долголетие» (Августова Л.И., 1999).

*Фактор экономического благосостояния семьи.* Человек на протяжении жизни не только учится и приобретает профессию, но и зарабатывает деньги. Существуют данные о связи материального благополучия человека и его продолжительности жизни. Д. Кэррол с коллегами установил, что люди из более обеспеченных слоев общества в среднем живут дольше, чем их малообеспеченные сверстники. Для объективной оценки продолжительности жизни и уровня благосостояния ученые обследовали 843 надгробия кладбища в г. Глазго. Экономическое благосостояние они оценивали по высоте надгробий, предполагая, что чем богаче семья покойного, тем более монументальный памятник она себе позволит. Продолжительность жизни оценивалась исходя из информации на надгробии. Результат подтвердил их предположение: чем выше надгробье (а значит, богаче семья), тем длиннее жизненный путь (Carroll D et al., 1996). Благосостояние – фактор, в определенной степени зависимый от личностных усилий. Человек может поставить цель стать обеспеченным и планомерно к ней идти, не отвлекаясь на соблазны. Но в некоторой степени этот фактор зависит и от общей среды (экономического положения в стране), потому что при определенных экономических условиях стать обеспеченным может быть очень трудно.

*Факторы заботы о здоровье и медицины.* В данном случае имеется в виду забота о здоровье человека и доступность для него медицинских благ, а не генетически обусловленный уровень здоровья (хотя он, конечно, тоже влияет на продолжительность жизни). Работа геронтологического центра «Перedelкино» показала, что забота о здоровье пациентов и обеспеченность их медицинскими услугами приводят к повышению продолжительности жизни. Согласно данным статистики, средний срок жизни пациентов превышает среднюю продолжительность жизни для России более чем на 10 лет (Сакоренко И.В., и др., 2011). В центре «Перedelкино» созданы максимально благоприятные условия для пациентов: у них отдельное жилье, хорошее питание, отлично организован быт, медицинское обслуживание, оказывается психологическая поддержка, проводятся специальные занятия, направленные на повышение психологического здоровья, и т.п. Очень важно, что под влиянием заботы о здоровье продолжительность жизни может увеличиться, если забота начнется только на поздних этапах онтогенеза и при наличии тяжелых заболеваний. «Средняя ПЖ пациентов в геронтологическом центре почти на 20 лет превышает среднюю ПЖ современных мужчин. Среди онкологических больных до возраста 80 лет и старше дожили 33%, до возраста 90 лет и старше – 9%. Среди больных с сердечно-сосудистыми заболеваниями эти числа составили 37 и 7% соответственно. Один из них достиг возраста 99 лет. Условия жизни изучаемого контингента включали обеспеченность медицинским персоналом, медикаментами, полноценным питанием, дополнительными витаминами» (Белова Т.А. и др., 2008, с. 155).

*Социальный статус человека.* Высокий социальный статус, карьерный рост, руководящая работа являются факторами, увеличивающими продолжительность жизни. Этот вывод был сделан при исследовании продолжительности жизни сотрудников британской государственной службы (17 350 испытуемых). На основании анализа ученые пришли к заключению, что наименьшая вероятность преждевременной смерти – у администраторов высшего уровня, у просто менеджеров и квалифицированных специалистов она выше в 1,6 раза, у конторских работников – в 2,2 раза, а у рабочих – в 2,7 раза (Adler N. et al., 1994).

Таким образом, мы видим, что личность выступает субъектом своего жизненного пути, планирует его, организует, а жизненный путь человека в свою очередь влияет на продолжительность жизни. Выбор одного варианта жизненного пути может увеличивать вероятность более продолжительной жизни, а выбор другого, наоборот, уменьшать ее. Мы назвали выявленные нами законо-

мерности факторами личностной среды. Следует также учесть, что выделение таких факторов на основе анализа литературы – это лишь первый шаг. Данные факторы пока лишь потенциальные кандидаты на роль регуляторов продолжительности жизни. Причина этому то, что все описанные факторы получены с помощью методов сравнительного и корреляционного анализа. Этого недостаточно, чтобы утверждать наличие причинно-следственной связи. Причинно-следственную связь можно установить только методом эксперимента, а именно с помощью близнецового метода, что требует дальнейших исследований.

### ИЗМЕНЕНИЯ МОТИВОВ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЛИЧНОСТИ В ВИРТУАЛЬНОЙ СОЦИАЛЬНОЙ СЕТИ

*Е.И. Богомолова*  
*г. Краснодар*  
*bogomolova\_kate@bk.ru*

Пребывание личности в виртуальной реальности является не только неотъемлемой частью ее реального бытия, но и зачастую важным аспектом, обуславливающим его. Личность в поиске новых возможностей коммуникации, новых интересов и путей самореализации, своей субъектной позиции включается в виртуальное взаимодействие, предоставляющее ей богатую ресурсность для успешности своих поисков. Этим обусловлена актуальность проводимого исследования.

Острота новизны такого вида виртуальной коммуникации, как социальные сети, давно спала, и теперь они либо вызывают резкое отторжение, либо плотно укрепились в ежедневной жизнедеятельности личности. Но неоспорим тот факт, что активная деятельность в компьютерной сети оказывает структурное и функциональное воздействие на потребностно-мотивационную регуляцию деятельности, личностную, коммуникативную и познавательную деятельность человека (Арестова О.Н., Бабанин Л.Н., Войскунский А.Е., 2000). Мотивационная направленность виртуальной активности личности уже давно вызывает интерес российских и зарубежных исследователей (О.Н. Арестова, Л.Н. Бабанин, А.Е. Войскунский, L. Duckworth, T. Sulbaran, A. Strelzoff, N. Vezina, C. IsaBelle, H. Fournier, A. Dufresne, J.J. Doucet и др.). Мотивационная регуляция уже стала объектом наших исследований (Косивченко Е.И., 2010).

Динамичность развития и модификации социальных сетей настолько высока, что ее трудно отследить и предсказать – актуальные на данный момент позиции уже завтра могут стать устаревшими, недостаточными или запрещенными. Вместе с изменением этих параметров изменяется и мотивация деятельности пользователя социальной сети. Проведенное нами исследование имело целью отследить изменения в мотивационной регуляции пользователей российских социальных сетей.

Представленное исследование является продолжением исследовательской работы, проведенной в 2010 г., когда был предпринят контент-анализ мнений пользователей социальных сетей «ВКонтакте.ru» и «Одноклассники.ru», оставленных на тематическом форуме. В 2010 г. было проанализировано 416 ответов, оставленных в период с 2007 по 2010 г. Среди ответивших – 176 мужчин, 208 женщин, пол не определен у 32 ответивших (Косивченко Е.И., 2010). В новом исследовании были учтены отзывы пользователей тех же социальных сетей в период с 2010 по 2013 г., проанализированы 122 отзыва, которые оставили 65 мужчин и 56 женщин (пол не определен у одного пользователя), их возрастной интервал довольно велик – 14–60 лет.

В ходе работы нам стало очевидно, что социальные сети, как и прежде, служат для пользователей связующим звеном с миром людей, с которыми когда-то были утрачены контакты, с которыми они ранее не были знакомы, с миром новых возможностей и интересов. Однако представляет интерес тенденция позитивного и негативного восприятия социальных сетей в периоды 2007–2010 гг. и 2010–2013 гг.

В 2007–2010 гг. (414 ответов) позитивное восприятие – 44,3% ответов, негативное – 55,7% ответов.

В 2010–2013 гг. (122 ответа) позитивное восприятие – 29,5% ответов, негативное – 70,5%.

Исходя из полученных данных, негативное отношение пользователей Интернета к социальным сетям превышает позитивное. В период с 2010 по 2013 г. разница в отношениях стала более

разительной – негативное отношение возросло на 14,8%. Проанализировав комментарии 86 чел., оставивших негативные отзывы, мы смогли выделить около 200 упоминаний тех характеристик, которые непривлекательны для пользователей (или бывших пользователей) социальных сетей. Для нашей работы представляют интерес характер и предмет отрицательных отзывов. В связи с этим негативные упоминания были объединены в большие группы, представленные далее в порядке убывания.

1. Непривлекательность виртуальной аудитории (грубость в общении, хамство, непристойное поведение и т.д.) – 13,5 % упоминаний.
2. Неудобство интерфейса (слабая защита от взломов страниц, сложность с удалением аккаунта, рассылка спама и т.д.) – 11,5% упоминаний.
3. Очевидная финансовая выгода для администрации сайта (платные функции, распространение рекламы и т.д.) – 11% упоминаний.
4. Зависимость, привыкание, конфликты с близкими на почве увлеченности социальными сетями – 7,5% упоминаний.
5. Отсутствие или изменение настроек приватности – 7,5% упоминаний.
6. Демонстративность пользователей – 7% упоминаний.
7. Замена реального общения между людьми виртуальным, замена реальной жизни – 6,5% упоминаний.
8. Непривлекательный функционал (оценки, «лайки», статусы и т.д.) – 6% упоминаний.
9. Потеря времени – 4,5% упоминаний.
10. Массовость (регистрация как норма) – 3,5% упоминаний.
11. Поиск и поддержание ненужных старых контактов – 3,5% упоминаний.
12. Создание желаемого образа в сети, не соответствующего действительности, – 3% упоминаний.

Таким образом, стали очевидны основные причины непривлекательности социальных сетей для пользователей Интернета: неудобство интерфейса, непривлекательность виртуальной аудитории, финансовая ориентированность администрации сайтов, привыкание к социальным сетям и отсутствие приватности своего виртуального пространства, делающее общедоступным любую предоставленную о пользователе информацию. Для нашей работы интерес представляют позиции, получившие меньшее количество упоминаний, но имеющие место и небезосновательные: демонстративность, ставшая одной из ярчайших отличительных особенностей личности пользователей социальных сетей по результатам ранее проведенного нами исследования (Косивченко Е.И., 2011); сегрегация виртуального аспекта бытия, делающая его центральным и замещающим реальное бытие личности; восприятие людьми регистрации в социальной сети как норму; формирование в виртуальном пространстве образа, не соответствующего действительности; фальсификация информации; неискренность пользователей социальных сетей.

Эти позиции говорят о существующей тенденции замещения реального существования личности ее виртуальной подделкой. Большинство респондентов активно протестуют против социальных сетей как таковых, забывая о том, что человек создает пространство вокруг себя, а не наоборот. То есть человек самостоятельно выбирает свою позицию в процессе виртуальной активности. В данном случае подтверждается наше предположение о том, что субъектная или ложно-субъектная позиция личности в пространстве бытия обуславливает ее реальное бытие, его полноценность или вторичность в сравнении с виртуальным бытием (Рябикина З.И., Богомолова Е.И., 2013).

Сопоставление результатов двух этапов контент-анализа дало нам возможность наглядно рассмотреть изменения мотивов активности личности в социальной сети.

Мотив общения (коммуникативный мотив): 2007–2010 гг. – 90,6%, 2010–2013 гг. – 36,5% ( $p \leq 0,005$ ).

Мотив аффилиации: 2007–2010 гг. – 46,05%, 2010–2013 гг. – 18 % ( $p \leq 0,05$ ).

Познавательный мотив: 2007–2010 гг. – 39,65%, 2010–2013 гг. – 3,5% ( $p \leq 0,05$ ).

Мотив самоутверждения: 2007–2010 гг. – 79,3%, 2010–2013 гг. – 6% ( $p \leq 0,005$ ).

Мотив самореализации и развития личности: 2007–2010 гг. – 5,26%, 2010–2013 гг. – 12% ( $p \leq 0,005$ ).

Корпоративный мотив: 2007–2010 гг. – 15,3%, 2010–2013 гг. – 9% ( $p \leq 0,05$ ).

Мотив рекреации, игровой мотив: 2007–2010 гг. – 4%, 2010–2013 гг. – 28% ( $p \leq 0,005$ ).

Деловой мотив: 2007–2010 гг. – 0,6%, 2010–2013 гг. – 3% ( $p \leq 0,005$ ).

Ранее исследование показало, что активность личности в социальной сети обусловлена следующими мотивами: *мотивом общения, мотивом аффилиации, познавательным мотивом и мотивом самоутверждения и самореализации*. На данный момент к ключевыми мотивам виртуальной активности относятся: *мотив общения, мотив рекреации и мотив аффилиации*. Общение сохраняет первую позицию, поскольку именно этот вид деятельности по умолчанию является центральным в социальной сети. Снижение стремления причастности личности к виртуальному социуму может объясняться недовольством виртуальным сообществом, характером общения в сети и массовостью данного явления. Снижение показателей познавательного мотива выявляет недоверие пользователей к информационному материалу в сети (недостоверная информация, сплетни, фальсификация и т.д.).

Больше чем в два раза возросли показатели мотива самореализации и развития личности. Стремление реализовать свой потенциал в сети и осознание его удобства в этом плане все больше привлекает пользователей (в частности молодежную часть виртуальной аудитории). Это также отражено в повышении уровня делового мотива в сравнении с предыдущими данными.

Таким образом, можно отметить, что в указанные промежутки времени произошли существенные изменения общего отношения и мотивационной составляющей деятельности личности в социальной сети. Пользователи стремятся реализовать свой профессиональный и творческий потенциал с помощью социальной сети, найти единомышленников и ценителей своего творчества, поддерживать контакт с территориально отдаленными партнерами по общению. На фоне подавляющего негативного отношения к социальным сетям сохраняется интерес к ним у тех, кто нашел применение виртуальному функционалу в своем реальном бытии, и возрастает степень рекреационной активности, поскольку социальные сети предоставляют для этого богатые возможности. Предсказать направленность возможных дальнейших изменений мотивов деятельности личности представляется сложным, поскольку изучаемая среда очень динамична и непостоянна. Например, на сегодняшний день ведется активная борьба с распространением «пиратских» аудио- и видеоматериалов, что неизбежно отразится на показателях рекреационной мотивации личности в сети, занимающей на данный момент одну из лидирующих позиций.

### **ВЫЗОВЫ ЖИЗНЕННОЙ СРЕДЫ: ИСТОЧНИК ДИСГАРМОНИЙ ИЛИ РЕСУРС РАЗВИТИЯ**

*Г.Б. Горская  
г. Краснодар  
gorskayagalina@mail.ru*

В последнее время научное психологическое сообщество тем активно обсуждает тему специфики вхождения современного человека в жизненный мир и предпосылки органичного существования в нем (Василюк; А.Маслоу, 1999; Тхостов А.Ш., Сурнов К.Г., 2006; Фельдштейн Д.И., 2012). При этом чаще всего ученые обращаются к проблеме социализации современного молодого поколения, которая рассматривается как сложный и противоречивый процесс, осложняемый быстрыми изменениями жизненной среды, противоречием между изменившимися жизненными реалиями и традиционными средствами социализации.

Фактором, наиболее сильно влияющим на особенности адаптации человека в жизненной среде и самореализации в ней, оказывается быстрота и радикальность изменений условий жизни (Маслоу А., 1999; Зинченко В.П., Моргунов Е.Б., 1994; Руденский Е.В., 1998). Этот фактор находится в противоречии с сохранением традиционных средств социализации молодого поколения, порождающим многообразные и широко распространяющиеся формы дезадаптации детей и подростков.

Исследователи обращают внимание на то, что изменения жизненного мира, обусловленные глобальными цивилизационными изменениями, видоизменяют закономерности психического развития, установленные в периоды относительно спокойного и плавного развития социума. Примером таких видоизменений может служить отмечаемое Г.А. Вайзер (1998) превращение норматив-

ного возрастного кризиса подросткового возраста в множественный, что она связывает в своей работе с радикальными социально-экономическими изменениями в российском обществе. Но с не меньшими основаниями можно связать множественность факторов, обуславливающих усложненное протекание нормативного кризиса подросткового возраста, с цивилизационными изменениями, имеющими глобальный характер (Фельдштейн Д.И., 2011).

Изменения в жизненной среде социализации молодого поколения имеют противоречивый характер, создающий как новые возможности, так и проблемы, затрудняющие включение в социум. Это и противоречия между улучшением условий жизни и снижением качества жизни (Абраменкова В.В., 2008), и обусловленное техническим прогрессом облегчение решения повседневных проблем, следствием которого становится снижение поисковой активности, ослабление потенциала креативности детей и молодежи (Тхостов А.Ш., Сурнов К.Г., 2006).

Замещение спонтанной игровой деятельности компьютерными играми у детей дошкольного возраста затрудняет становление психических новообразований данного возрастного периода (Смирнова Е.А., 1990).

Стрессогенность современной жизни, обусловленная изменчивостью и неопределенностью условий жизни, усиливается ценностно-смысловыми приоритетами, характерными для современной западной культуры, переносимыми и в отечественную социокультурную среду. К феноменам такого рода относятся «культ силы», «культ успеха», «культ разума», становящиеся причиной распространения тревоги и депрессии (Холмогорова О.Б., Гаранян Н.К., 1999).

Многообразие феноменологии, свидетельствующей о явных изменениях условий социализации молодого поколения, указывает на необходимость научного осмысления происходящих изменений, которая все более отчетливо осознается научным психологическим сообществом.

Прояснению закономерностей вхождения молодого поколения в жизненный мир могут служить исследования того, как дети различного возраста справляются с требованиями деятельности, ориентированной на максимальное раскрытие собственного потенциала. К исследованиям такого рода относятся проведенные под руководством автора исследования личностного и интеллектуального развития детей в условиях ранней профессионализации. Объектом исследования была специфика интеллектуального и личностного развития в видах деятельности, в которых ранняя профессионализация выступает обязательным условием успешного профессионального развития. Это такие виды деятельности, как спорт, хореографическое и изобразительное искусство. В рамках исследовательского проекта проводился сравнительный анализ эффектов ранней профессионализации в области спорта и углубленного включения в исследовательскую деятельность в определенной области науки.

Результаты исследования обнаружили противоречивость влияния ранней профессионализации на личностное и интеллектуальное развитие ее субъектов. Это побудило к поиску теоретических оснований для анализа ее последствий, которые бы послужили основой прогнозирования как позитивных, так и негативных эффектов.

Смещение нормативных этапов профессионального развития в условиях ранней профессионализации на детский и подростковый возраст, наложение процесса профессионального развития на личностное и интеллектуальное развитие показали, что теоретическим основанием для установления закономерных влияний ранней профессионализации может послужить теория психического развития Д.Б. Эльконина. Исходя из ее положения о закономерной смене на протяжении детства периодов преимущественной направленности психического развития на освоение предметной либо социальной действительности, сопряженное со смещением фокуса развития в область либо интеллектуального, либо личностного развития, можно предположить, что включение ребенка в деятельность, поддерживающую нормативную для определенного возраста тенденцию возрастного развития, должно вызывать позитивные эффекты. Если же ребенок включается в деятельность, затрудняющую реализацию нормативной для его возраста магистральной линии развития, то она неизбежно должна быть сопряжена с негативными тенденциями.

Эмпирические данные подтвердили справедливость сформулированного предположения. Они свидетельствуют о том, что в младшем школьном возрасте включение детей в занятия спортом стимулируют развитие центральных интеллектуальных новообразований младшего школьного возраста: постигающего анализа, внутреннего плана действия, рефлексии (Садым А.М., 2009).

В подростковом возрасте, когда фокус психического развития смещается в сферу становления личности, влияние спортивной деятельности становится неоднозначным. Его позитивной стороной является наблюдаемое у спортсменов по мере продолжения занятий спортом возрастание интернальности, принятия Других, а также снижение показателя доминирования. К негативным последствиям ранней профессионализации относится изменение нормативного развития взаимоотношений со значимыми Другими. Его индикатором служит ослабление тенденции к возрастанию значимости сверстников как партнеров по общению при одновременном усилении ориентации на семью, а также выраженная потребность спортсменов в помощи и защите, которая не обнаруживается в такой степени у их сверстников, не занимающихся спортом. Еще одно негативное проявление занятий спортом – отмечаемая у спортсменов узость Я-концепции, индикатором которой является достоверно более низкое число признаков самоописания, которые дают спортсмены по сравнению со своими сверстниками, не занимающимися спортом (Зернова Т.И., 2004; Пархоменко Е.А., 2003). Погружение в спортивное совершенствование затрудняет профессиональное самоопределение в юношеском возрасте, что сказывается на благополучии жизненного пути спортсменов после завершения спортивной карьеры (Багина В.А., 1995).

Спортивная деятельность дает молодым людям опыт принятия ответственности за результаты своей деятельности, который побуждает к активному поиску средств достижения поставленных целей, но вместе с тем может усиливать защитное поведение, свидетельствующее о восприятии собственных возможностей как недостаточных для решения поставленных задач (Босенко Ю.М., 2012).

Об обусловленности эффекта ранней профессионализации спецификой деятельности, в которую включаются дети в подростковом и юношеском возрасте, свидетельствуют данные сравнения параметров социально-психологической адаптации и самоотношения подростков, занимающихся спортом («спортсмены»), и включенных в деятельность по углубленному изучению интересующей их области науки («исследователи»). Если первые превосходят вторых по уровню социально-психологической адаптации, то вторые отличаются значительно более высоким стремлением к самоактуализации и творческому развитию.

Сравнение школьников, активность которых ограничивается освоением школьной программы, с их ровесниками, включенными в раннюю профессионализацию, показывает, что включение детей в сложную и представляющую собой своего рода вызов деятельность стимулирует личностное развитие, что проявляется в большей структурированности его индикаторов, как и в их более высоких абсолютных значениях (Масленникова В.А., 2011).

Результаты исследований психологических эффектов ранней профессионализации убеждают в том, что условием психологической поддержки благополучного включения молодого поколения в жизненный мир служит теоретическое осмысление ресурсов и ограничений, обусловленных как его личностной готовностью к решению этой задачи, так и степенью адекватности социализирующих воздействий социального окружения. Они также говорят о том, что ресурсом готовности молодого поколения к вызовам современной жизни выступает психологическая культура, позволяющая справиться с вызовами, обусловленными современной социокультурной ситуацией.

## **ИССЛЕДОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА КАК СУБЪЕКТНОЙ ХАРАКТЕРИСТИКИ АКТИВНОЙ ЛИЧНОСТИ**

*Е.В. Ерохина*  
*г. Краснодар*  
*erokhinae@mail.ru*

Поиску психологических закономерностей адаптации человека к стремительно меняющемуся миру, систематизации факторов риска развития дезадаптационных состояний посвящены многие исследования отечественных и зарубежных авторов. Изучение закономерностей протекания адаптационных процессов обусловило формулирование проблемы адаптационных ресурсов, в частности, ресурсов регуляции различных форм активности человека, которые рассматриваются как некоторый функциональный потенциал, обеспечивающий высокий уровень достижений.

В психологии личности все более активно развиваются исследования феноменологии эмоционального интеллекта (ЭИ). Психология ЭИ рассматривается в контексте двух подходов (моделей): модели способностей и модели смешанного типа (Гоулмен Д. и др., 2007). Установление направленности и содержания влияния различных сочетаний компонентов эмоционального интеллекта на стратегии преодолевающего поведения и социальной адаптации может рассматриваться как шаг к преодолению данного противоречия, что и обосновывает актуальность данного исследования. В проводимом исследовании мы исходили из следующей гипотезы: структура и содержание стратегий преодолевающего поведения находятся под детерминационным влиянием эмоциональных способностей и умений, образующих эмоциональный интеллект личности.

Эмпирическую выборку составили 324 респондента, представляющие разные профессиональные группы: медицинских работников; педагогов вуза; работников служб занятости; практикующих психологов; руководителей служб управления персоналом различных организаций. Выборку составили 194 женщины (59,9%) и 130 мужчин (40,1%). В процессе исследования использованы опросник Н. Холла на диагностику ЭИ и копинг-тест Р. Лазаруса.

Диагностика, проведенная с применением опросника Н. Холла, показала наличие шести профилей ЭИ, различающихся по следующим параметрам выраженности основных содержательных характеристик: перепад показателей (низкие – высокие) по отдельным парциальным компонентам (так называемый акцентированный профиль); равномерные показатели по всем парциальным компонентам ЭИ (сглаженный профиль); общий уровень интегративного показателя ЭИ (средний, низкий, высокий ЭИ). Сочетание названных параметров дает в результате анализа диагностических данных шесть профилей, объединенных в две группы: акцентированные и сглаженные («гармоничные») профили ЭИ (Ерохина Е.В., 2011).

*Акцентированные профили ЭИ.* Профиль **I** характеризуется высокими значениями по компонентам «эмоциональная осведомленность» и «распознавание эмоций других людей» при средних низких показателях по остальным составляющим ЭИ. Профиль **II** показывает высокие значения по компонентам «управление своими эмоциями» и «самотивация» при преимущественно средних показателях по остальным составляющим ЭИ. Профилю **III** свойственны высокие показатели по компонентам «эмпатия» и «распознавание эмоций других людей» и преимущественно средние значения по остальным составляющим ЭИ.

*Сглаженные («гармоничные») профили ЭИ* различаются по уровням развития его парциальных составляющих и общего (интегративного) ЭИ.

Профиль **IV** – высокие показатели парциальных составляющих и высокий уровень интегративного ЭИ. Эмоциональный интеллект профиля **V** характеризуется слабо развитыми способностями понимания и регулирования как собственного эмоционального состояния, собственных чувств, так и чувств, настроения, переживаний других. Профиль **VI** – средний уровень развития всех компонентов ЭИ, обуславливающий и средние показатели интегративного эмоционального интеллекта. ЭИ этого вида имеет наибольшую представленность в исследованной группе испытуемых: в него вошли показатели диагностики 24,1% респондентов. Второе и третье места с незначительной разницей по количественному составу заняли профили **III** (20,7%) и **I** (20,1%). Четвертое место по объему испытуемых имеет профиль **II** (15,1%); пятое – профиль **V** (12,0%) и шестое – профиль **IV** (8,0%).

Диагностика копинг-ресурсов обладателей различных профилей ЭИ показала наличие специфических взаимосвязей копинг-стратегий и типов ЭИ (Ерохина Е.В., 2010). У обладателей ЭИ профиля **I** наибольшую активность имеют копинг-стратегии «поиск социальной поддержки» и «положительная переоценка» при дефиците ресурса копинг-стратегии «самоконтроль». Установлены положительные корреляционные взаимосвязи копинга «Поиск социальной поддержки» со способностями волевого регулирования эмоционального поведения («самотивация»,  $r = 0,325$ ) и эмпатии ( $r = 0,300$ ). Копинг «положительная переоценка» взаимосвязан с развитой эмоциональной осведомленностью ( $r = 0,490$ ) и способностью распознавать эмоции других людей ( $r = 0,314$ ). Для эмоционального интеллекта профиля **II** выявлены значимые корреляции между акцентированными свойствами ЭИ, с одной стороны, и наиболее активными стратегиями совладания («дистанцирование», «самоконтроль», «планирование решения проблемы») – с другой. Способность управлять своими эмоциями и чувствами имеет отрицательную связь с активностью копинга ( $r = -0,631$ ) и положительную связь с умением активизировать когнитив-

ные усилия по отделению от ситуации и уменьшению ее значимости ( $r = 0,365$ ), самоконтролем ( $r = 0,395$ ) и планированием решения проблемы ( $r = 0,752$ ). Для обладателей акцентуированного ЭИ профиля **III** установлена повышенная активность копинг-стратегий «поиск социальной поддержки» и «принятие ответственности». Отмечаются положительные корреляции между активными стратегиями совладания и акцентированными компонентами ЭИ: «поиск социальной поддержки» – «эмпатия» ( $r = 0,238$ ); «распознавание эмоций других людей» ( $r = 0,245$ ); интегративный ЭИ ( $r = 0,406$ ). Копинг «принятие ответственности» также взаимосвязан с компонентами «эмпатия» ( $r = 0,481$ ) и «распознавание эмоций других людей» ( $r = 0,285$ ). Совладающее поведение обладателей ЭИ профиля **IV** характеризуется повышенной активностью копинг-стратегий «самоконтроль», «принятие ответственности», «планирование решения проблемы», «положительная переоценка». Полученные данные позволяют говорить о совладающем поведении личности, обладающей высоким эмоциональным интеллектом, как о высокоресурсном, гибком и многогранном психологическом компоненте личности. Это подтверждается и многочисленными корреляциями между копинг-стратегиями и компонентами ЭИ. Стратегии совладания обладателей ЭИ низкого уровня (профиль **V**) характеризуются гиперактивностью копингов «конфронтация» и «поиск социальной поддержки». Ресурсами второго уровня мобилизации являются копинги «бегство/избегание», «принятие ответственности», «положительная переоценка», «планирование решения проблемы» и «дистанцирование». Дефицитарна стратегия «самоконтроль». Слаборазвитая способность управления своими эмоциями взаимообусловлена низкой активностью копинга «самоконтроль» ( $r = 0,392$ ), а также совладанием с опорой на «планирование решения проблемы» ( $r = 0,348$ ), с одной стороны, и гиперактивностью копингов «конфронтация» ( $r = -0,366$ ), «поиск социальной поддержки» ( $r = -0,383$ ) и «бегство-избегание» ( $r = -0,513$ ) – с другой стороны. У лиц со средним уровнем развития ЭИ (профиль **VI**) наиболее выражена копинг-стратегия поиска информационной, действенной и эмоциональной поддержки. Весьма мощно выглядит «вторая линия совладания»: она образуется консолидацией психологических умений вести наступление на стресс-фактор (конфронтативный копинг), при этом поддерживать самоконтроль, принимать на себя ответственность и планировать решение проблемы, а также уйти от нее при необходимости, сохранить душевное равновесие в напряженной ситуации. Корреляционный анализ показывает наличие разнообразных связей копинг-ресурсов с компонентами эмоционального интеллекта среднего уровня развития, при этом наибольшее число взаимосвязей с копинг-стратегиями имеет способность сочувствия и сопереживания (эмпатия), т.е. для лиц, обладающих средним уровнем развития эмоционального интеллекта, эмпатия служит психологическим ориентиром в определении способов преодолевающего поведения.

Проведенный анализ подтвердил гипотезу. Результаты исследования расширяют возможности прогнозирования личностных ресурсов социальной адаптации личности и применимы для определения средств конструктивного психологического воздействия при разработке программ психологического консультирования на этапах профессионального и жизненного пути.

## ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ И МИР ПЕРЕЖИВАНИЙ ЛИЧНОСТИ

*Е.В. Завгородняя, М.Е. Зеленова*

*г. Киев, г. Москва*

*zolen58@mail.ru, mzelenova@mail.ru*

В рамках теоретико-методологического подхода А.В. Брушлинского личность рассматривается как основная структура, задающая общее направление в развитии человека как субъекта жизни и деятельности. При этом направленность и основные линии человеческого развития определяются его способностью «активно выбирать, преобразовывать и создавать определяющие детерминанты своего бытия» (Брушлинский А.В., 2002).

Согласно концепции А.В. Петровского, индивидуализация – один из этапов на пути развития ребенка и становления его как личности (Петровский А.В., 1987). Важным развивающим фактором выступают индивидуализирующие (не симбиотические и не отчужденные) отношения с ребенком и видение в нем неповторимой личности со стороны значимых взрослых, особенно другого пола, способствующее осознанию ребенком своих отличий (в контексте становления половой идентич-



ности) и своеобразия. Индивидуализация связана со становлением самосознания и воли, выражается в движении человека от зависимости к автономности, свободному самоопределению, собственному мировоззрению, способности осуществлять выбор, самостоятельно формировать свой жизненный путь. Осознание уникальности собственной позиции – основа аутентичной активности человека. «Я-для-себя – центр выхода поступка и активности утверждения и признания всякой ценности» (Бахтин М.М., 1994, с. 57). Индивидуализация выступает необходимым (хотя и не достаточным) условием достижения личностной зрелости.

Индивидуализация проявляется также в отношении к своему внутреннему миру, в частности, в способах означивания актуальных переживаний. Можно выделить следующие способы (от менее к более индивидуализированным).

1. *Химерический*. Человек не владеет имеющимися в культуре способами означивания внутренней реальности, осуществляет это неадекватным способом, особенно это касается острых травмирующих переживаний. Продуцируемые при этом непонятные для других означивания переживаний в комплексе с неадекватной трактовкой внешних событий могут дать начало последующему причудливому отражению реальности (в некоторых случаях развиться в бредовую систему). Такой способ характерен для детей, переживших «преждевременную травму» (Devereux G., 1958). Этот способ можно считать дезадаптивным.

2. *Девиантный (маргинальный)*. Человек означивает переживания с помощью схем, характерных для определенной субкультуры и понятных в ее пределах. Этот способ – не результат свободного выбора, а следствие недостаточного освоения более широкого диапазона культурных средств, что обычно ограничивает возможности социальной адаптации человека. Данный способ можно считать субадаптивным.

3. *Конформно-мажоритарный*. Человек означивает переживания с помощью освоенных им способов, характерных для большинства людей данной культуры, налагая на свой опыт соответствующие ей стереотипы, схемы и продуцируя означивания, понятные для представителей этой культуры. Этот способ облегчает социальную адаптацию, но при этом не выражается глубина и уникальность индивидуальных переживаний.

4. *Альтернативный*. Человек означивает переживание с помощью избранных им нестандартных способов, характерных для определенного культурного круга. Если в случае девиантности человек может, но не хочет быть как все, то в данном случае (свободного выбора) человек может, но не хочет быть как все. Девиантность в этом случае выступает свободным предпочтением, проявлением индивидуальности. Продуцируемые при этом означивания, интерпретации, формы самовыражения понятны не всем, а тем, кто принадлежит к избранному культурному кругу.

5. *Креативный*. Переживания означиваются индивидуализированным способом, сформированным на основе широкого диапазона существующих в культуре способов, но трансформированных соответственно индивидуальности и уникальности собственных переживаний. При этом продуцируются обозначения, интерпретации, выразительные формы, в которых соединяются и универсальные, и уникально-индивидуальные измерения. Такие формы на поверхностном уровне могут быть понятны для многих людей, а на глубоком – для духовно близких лиц. Два последних способа можно считать постадаптивными.

В результате индивидуализации человек осознает себя как представителя своей эпохи, наследника определенных культурных традиций, носителя тех или иных способностей, осмысливает свои отличия от других и неповторимость своей судьбы. Согласно В. Франклу, пока человек не постигнет уникальность собственного существования, он не сможет ощутить выполнение своей жизненной задачи персонально обязательной и неотделимой частью своей судьбы. Но без деэгоцентризации (как преодоления ограничений эгоцентрической позиции) желания, намерения и действия человека могут носить деструктивный характер (Франкл В., 1990).

Проблема деэгоцентризации как преодоления эгоцентризма привлекала внимание многих философов и психологов. В работах Ж. Пиаже, Л.С. Выготского, Т.И. Пашуковой, Л.Ф. Обуховой и др. показано, что эгоцентризм проявляется как фиксация на собственных переживаниях, как непонимание других людей, безразличие к их чувствам, а также отсутствие ориентации на общечеловеческие ценности. Н.А. Бердяев характеризует эгоцентризм как концентрацию на своем Я, которое «не способно выйти в другого». Эгоцентризм тормозит развитие личности, становясь препятствием на пути ее самореализации. Эгоцентрический человек живет в мире кривых зеркал, вместо других

людей видит вокруг себя лишь свои проекции. Деэгоцентрация заключается в усилении значимости и осознанности самости (сердцевины, или «сердца») и находит выражение в смещении мотивационно-ценностной доминанты в направлении глубоких переживаний, сопереживания, универсально-милосердных и альтруистических интенций сравнительно с эгоцентрическими и группоцентрическими, что проявляется непосредственно в чувствах и желаниях и не подлежит прямой волевой регуляции. Сердце, по Н.А. Бердяеву, – онтологическое ядро личности; «в сердце есть мудрость, сердце – орган совести, являющейся верховным органом оценок». Одним из путей преодоления эгоцентрации Бердяев считал творчество, поскольку оно – «забвение о себе, устремленность к тому, что выше меня» (Бердяев Н.А., 1991). По мнению Ф. Лерша, сердце выступает как способность к связям самотрансценденции, с которыми возрастает чувство ответственности (Лерш Ф., 2005). И.А. Ильин именно в совести видел источник «качественности, ответственности, свободы, предметности, честности и взаимного доверия... то, что не освещено ее лучом, оказывается не доброкачественным не только в понимании духовной ценности, но и жизненно некрепким, в значительной мере подлежащим распаду» (Ильин И.А., 1993).

Важным фактором деэгоцентрации в онтогенезе являются эмпатийные отношения ребенка со значимым(и) взрослым(и) своего пола, способствующие переживанию ребенком потребностей и чувств другого человека как своих; при этом развитие эмпатии не вступает в противоречие со становлением половой идентичности.

К. Юнг, исследуя пути обретения самости, отмечает необходимость проникновения в сферу тени, распознавания отличий маски от себя настоящего, постижения символов бессознательного (Юнг К., 2008). Согласно А. Маслоу, Самость обретается частично путем раскрытия и принятия того, что в человеке было изначально, а частично создается самим человеком, результатом чего становится самоактуализация; именно самоактуализирующийся человек способен забыть о своем Я и сосредоточиться на решении проблемы. Внешне человек, сосредоточенный на решении проблемы, вынашивании творческого замысла, может выглядеть эгоцентричным, но это не эгоцентризм, обусловленный недостаточным личностным развитием или регрессом, а центрация на внутреннем «творческом ребенке», его оберегание, лелеяние, в результате чего он созревает и становится способным отделиться от творца (Маслоу А., 1997). По мнению Э. Фромма, преодоление эгоцентризма возможно лишь при условии полностью развитой индивидуальной самости, в таком случае человек «парадоксально объединяет в себе реализацию индивидуальности, вместе с тем выход за ее границы и достижение универсальности» (Фромм Э., 1992).

Опираясь на эти положения, можно утверждать, что зрелая личность имеет интегрированное двойное управление, основные составляющие которого: центр на границе внутреннего и внешнего (Эго), глубинный центр (Самость, сердцевина), между которыми – индивидуальное бессознательное. Эго – средоточие субъектности, осуществляющее функцию согласования импульсов внутренней реальности и требований внешнего мира. Самость – средоточие единства со всем сущим, центр любви и совести. Индивидуальное бессознательное зрелой личности «прозрачно», духовно проработано, пронцаемо для сигналов Самости, что делает возможным ее плодотворный диалог с Эго. Сильное Эго (результат индивидуализации) концентрирует в себе основные рычаги и средства управления, при этом предано Самости (результат деэгоцентрации), являющейся источником смысла и вдохновения. Такая внутренняя структура обуславливает выраженность у человека конструктивных интенций, индивидуализированно-созидательное отношение к себе и всему сущему.

## ЛИЧНОСТЬ КАК ДУХОВНО-ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНОЕ НАЧАЛО

*Е.В. Завгородняя  
г. Киев  
zolen58@mail.ru*

Экзистенция и экзистирование – центральные понятия ряда философских и психологических концепций. М. Хайдеггер (1993) характеризует экзистирование как «открытое вовне стояние внутри», просветление сущего, раскрытие бытия. К. Ясперс (1997) трактует экзистенцию как трансцендентный источник и вечную цель человека. В. Франкл (1990) использует понятие экзистенции для описания специфики человеческого бытия и стремления человека к поиску его смысла. Ф.Е. Васи-

люк (2005) ключевым моментом личностного выбора считает обращение к экзистенциальной глубине, внимательное предстояние перед высшими ценностями, прислушивание, ожидание внутреннего смыслового ответа. Экзистенция не осуществляется автоматически при наличии благоприятных условий, но являет собой более глубокую бытийную возможность, требующую решимости выбирать и проживать эту возможность (Орлов А.Б., Шумский В.Б., 2009).

На основе трудов М. Хайдеггера, С. Кьеркегора, К. Ясперса, В. Франкла, А. Лэнгле и др. можно выделить такие характеристики экзистенции, как: неуничтожимость; ускользание от рационального познания; глубина; связь со смыслообразованием, совестью, вершинными переживаниями, вдохновением, творчеством. Экзистенция – глубокий призыв бытия, обращенный к человеку, который нужно услышать и соответственно быть восприимчивым, открытым. Это также выбор и мужество быть настоящим, верным бытийному призыву, последовательным в его осуществлении. Обобщая, можно определить экзистенцию как глубокий источник аутентичной, наполненной смыслом индивидуальной жизни, актуализация которого требует от человека открытости и мужества.

Психологи все чаще обращаются к духовно-экзистенциальным аспектам психики, акцентируя недостаточность биосоциальных определений человека. Существует традиция духовно-экзистенциального понимания личности (И. Кант, М. Шелер, Н. Бердяев, Э. Мунье, С.Л. Франк и др.). Отмечается осознание односторонности редуционистских подходов к познанию личности, стремление к более глубокому и полному ее пониманию, а также к осмыслению разных вариантов ее становления, линий развития, уровней достигнутой зрелости. С этим связано усиление экзистенциальных тенденций в понимании личности. Согласно позиции экзистенциальной философии, «каждая человеческая личность имеет ценность в себе и не может рассматриваться как средство... Этим не отрицается онтологическое неравенство людей в дарах и качествах...» (Бердяев Н.А., 1993).

Личность мы рассматриваем прежде всего как духовно-экзистенциальное начало, с которым каждый человек приходит в мир. В драме человеческой жизни это начало может развиваться, обогащаться, достигать расцвета, плодотворной зрелости, а может обедняться, деградировать, искажаться. При условии достаточной выраженности экзистенциальное начало интегрирует и преобразует также социальные и природные характеристики индивида, преобразовывая их в свои ресурсы. Уровень личностной зрелости человека определяется глубиной его переживаний и смыслов, доминированием бытийных ценностей, полнотой и уникально-индивидуальным характером их творческого проявления и утверждения в жизни и культуре. Личность выступает чувствительным рецептором, преобразователем и транслятором экзистенции (глубинной жизни мира-в-себе и себя-в-мире) в сферу культурных форм, которые могут быть чувственно восприняты другими людьми. Осуществляемое личностью воплощение экзистенции в уникально-индивидуальных формах представляет собой процесс оригинального культуротворчества. Культуру рассматривают как глобальную функцию личности (Мунье Э., 1999). Актуализация духовного потенциала личности связана с «деятельным вживанием в мир ценностей... напряженно активным участием в реализации ценностей в творчестве и сотворчестве культуры» (Чавчавадзе Н.З., 1991).

В этом контексте рассмотрим понятие *культуры*. Существуют различные его толкования, в частности, рассмотрение культуры как преимущественно социального или экзистенциального феномена. При этом в первом случае акцентируют противоречия культурного и природного (З. Фрейд), во втором – культурного и духовного (Н.А. Бердяев).

З. Фрейд обращает внимание прежде всего на такие аспекты культуры. Во-первых, культурные ограничения, подавляя естественные влечения человека, приводят к тому, что человек не может чувствовать себя счастливым. Во-вторых, наблюдается связь между интересами господствующего социального слоя и культурой, которая помогает представителям господствующего слоя подчинять и держать в покорности массы. В-третьих, Фрейд подчеркивает противоречия между женщиной как выразительницей естественно-половой стихии и культурой; ставит вопрос, возможна ли в будущем гармоническая нерепрессивная культура, будет ли культурный человек будущего способен к непосредственному переживанию счастья и любви (Фрейд З., см.: Мир философии, 1991).

Н.А. Бердяев рассматривает культуру в первую очередь как средство для духовного восхождения человека. По его мнению, культура – большое благо, но когда она, теряя духовные ориенти-

ры, превращается в самоцель, то становится преградой свободе и творчеству, фактором культурного рабства, в частности, в формах снобизма, эстетизма, сциентизма (Бердяев Н.А., 1993).

В широком понимании культура – всё, созданное людьми, независимо от его гуманной или разрушительной направленности. В узком смысле культуру можно трактовать как питающие личность развивающие и гуманизирующие культурные потоки.

Мы рассматриваем культуру в широком смысле как созданную людьми предыдущих поколений сеть форм (программ, сценариев, моделей, паттернов), которая осваивается, воспроизводится, преобразуется представителями новых поколений; в культурных формах люди означивают и переозначивают свои переживания и смыслы. В динамическом аспекте культура – это процесс преобразования форм в постоянно воспроизводимых практиках в меняющихся условиях, отражающий свойственную людям данного сообщества динамику смыслов.

Личность в своем становлении раскрывает для себя смыслы, означенные в культурных формах теми, кто их создавал. Культура – своеобразное смысловое послание людей предшествующих поколений приходящим. Отсюда ведущие функции культуры – антиэнтропийная (творчество культуры как противостояние смерти) и информационно-энергетическая («живая память», побуждающая к действию). «Память духовна, она – усилие духа, препятствующее разложению» (Бердяев Н.А., 1991), память обеспечивает целостность культуры, а также побуждает к действию («пепел Клааса стучит в мое сердце»). Потеря памяти – симптом угасания культуры, а подмена памяти (искажение правды, ложь, дезинформация) – признак злокачественного перерождения ее смысловой сердцевины, появления культуры-мутанта.

Культура в широком понимании включает в себя различные формы (модели, схемы, сценарии): эвристические, ограничивающие, разрушающие. Если преобладают последние, культура становится враждебной личности. Расцвет культуры характеризуется доминированием экзистенциальных смыслов, разнообразием и оригинальностью форм; упадок – уплощением смыслов, снижением до уровня эгоцентрических, однообразием, нивелированием культурных форм.

Таким образом, личность выступает органом экзистирования, а культура – способом, средством и видимым результатом. Но для творца культуры более важен невидимый экзистенциальный результат. Как заметил Р. Генри, «цель работы...не в том, чтобы получить картину. Картина – только побочный результат, след того, что произошло с художником. Цель – достижение состояния высшего бытия ...» (Генри Р., см.: Мастера искусства..., 1969).

## ТИПЫ БИОГРАФИЧЕСКОЙ РЕФЛЕКСИИ

*М.В. Клементьева*  
г. Тула  
*domadres@list.ru*

Онтологическая традиция изучения рефлексии сопряжена с разработкой проблем психологии субъекта в работах С.Л. Рубинштейна (Рубинштейн С.Л., 1997), А.В. Брушлинского (Брушлинский А.В., 1997) и их последователей (Знаков В.В., 2013 и др.), связывающих становление личности как субъекта жизни с появлением рефлексии, направленной на себя и свою жизнь. Проявляясь на разных уровнях организации деятельности субъекта, рефлексия отличается феноменологической неоднородностью. Наиболее полно субъектность воплощается на высших уровнях рефлексии, связанных с самоопределением, духовностью, самопринятием личности.

Мы рассматриваем *биографическую рефлексию как предметную форму рефлексии, непосредственно направленную на осмысление индивидуальной жизни субъекта*. Биографическая рефлексия проявляется в механизмах самопознания личности, обеспечивает саморегуляцию жизненного пути, участвует в процессах порождения смыслов жизни, обеспечивает взаимовлияние жизненного пути личности и социокультурной действительности.

Биографическую рефлексию мы представляем в виде модели, образованной системой функциональных составляющих: личностной, когнитивной, социально-перцептивной и конфигуративной. *Когнитивная составляющая* – выделение и анализ действий и средств рефлексии событий жизни. *Личностная составляющая* – наделение смыслами поступков и событий своей жизни. *Социально-перцептивная составляющая* – осознание жизненного пути других людей через объясне-

ние причин их поступков и событий. *Конфигуративная составляющая* – формирование нарратива, выполняющего функцию «конфигуратора» (термин В.Левефра) разных контекстов понимания жизни.

Их взаимодействие определяет тип проявления биографической рефлексии. Предметом *рефлексии жизненного опыта* является бытийно-экзистенциальное содержание опыта жизни, а продуктом – жизненный путь, упорядоченный и легализованный. Такой жизненный путь – это «личная жизнь» (термин С.Л. Рубинштейна), включающая как неповторимое многообразие событий, так и абстрактную иерархию их отношений. Жизненный путь как социокультурная модель жизни становится предметом *рефлексии жизненного пути*. Как относительно стабильное и независимое от индивида образование жизненный путь становится доступным для рефлексии субъекта лишь тогда, когда он способен представить свою жизнь отвлеченно и соотносить с Я как представляющим.

Эмпирическому обоснованию гипотезы о структуре биографической рефлексии была посвящена серия исследований, в ходе которых была разработана, апробирована и валидизирована новая психодиагностическая методика оценки биографической рефлексии (Клементьева М.В., 2013).

Помимо авторской методики (Клементьева М.В., 2013) были использованы: тест СЖО (Леонтьев Д.А., 2000), методика оценки рефлексивности (Карпов А.В., 2003), МИС (Пантелеев С.Р., 1993), методика СПА (Фетискин Н.П., 2002) и шкала удовлетворенности жизнью Э. Динера (Аргайл А., 2004). Бланки методик заполнялись письменно.

Статистическую обработку данных мы проводили с помощью пакета статистических программ SPSSv.21 с модулем AMOS и с использованием пакета расширения «SPSSING RASCH». Исходные результаты авторской методики были трансформированы в шкалу Раша. Нормальность распределения определялась с помощью одновыборочного теста Колмогорова–Смирнова. Проверка структуры осуществлялась с помощью конфирматорного факторного анализа (КФА). Проверка групповых различий исследовалась с помощью U-критерия Манна–Уитни. Взаимосвязь между показателями авторской методики и стандартными шкалами проверялась с использованием рангового коэффициента Спирмена. Оценка степени влияния предиктора на тип биографической рефлексии осуществлялась с помощью логистической регрессии.

Исследование проводилось на выборке 250 чел., из них 133 женщины и 117 мужчин в возрасте от 18 до 60 лет. Средний возраст –  $29,7 \pm 11,9$  лет.

Анализ статистики  $\chi$ -квадрата ( $p = 0,39$ ) показал, что модель Раша является адекватной для анализа тестовых заданий. Распределение показателей не отличается от нормального ( $p \geq 0,11$ ).

На основании тестовых значений авторской методики выборка была ранжирована на две группы с учетом выраженности рефлексии жизненного опыта или рефлексии жизненного пути.

В результате проверки структуры биографической рефлексии с помощью конфирматорного факторного анализа нами были проверены две модели биографической рефлексии: прогрессивная и регрессивная. Прогрессивная модель является полной относительно общего объясняющего фактора биографической рефлексии и наиболее пригодна для рефлексии жизненного пути. Регрессивная модель, отличающаяся регрессией биографической рефлексии к личностной составляющей в сочетании с личностной детерминацией когнитивной, конфигуративной и социально-перцептивной переменных, адекватна для рефлексии жизненного опыта.

Различия между типами биографической рефлексии касаются следующих шкал: удовлетворенность жизнью ( $p = 0,026$ ), самоуверенность ( $p = 0,001$ ), саморуководство ( $p = 0,001$ ), отраженное самоотношение ( $p = 0,003$ ), самооценочность ( $p = 0,004$ ), внутренняя конфликтность ( $p = 0,01$ ), осмысленность жизни ( $p \leq 0,005$ ), адаптация ( $p = 0,007$ ), дезадаптивность ( $p = 0,015$ ), самопрятие ( $p = 0,035$ ), интернальность ( $p = 0,027$ ), стремление к доминированию ( $p = 0,014$ ). В группе рефлексии жизненного опыта показатели внутренней конфликтности и дезадаптивности выше, чем в группе рефлексии жизненного пути. Остальные шкалы выше в группе рефлексии жизненного пути. Эти данные указывают, что субъект рефлексии жизненного пути обладает более позитивной, осмысленной позицией по отношению к собственной жизни и себе, чем субъект рефлексии жизненного опыта.

Корреляционный анализ также показал различия в структуре связей между группами. Шкалы рефлексии жизненного пути значимо позитивно коррелируют с рефлексивностью ( $p = 0,01$ ), шкалами СЖО ( $p \leq 0,05$ ), саморуководством ( $p = 0,01$ ) и отрицательно – с эскапизмом ( $p \leq 0,05$ ). Дан-

ные подтверждают роль биографической рефлексии в реализации самодеятельностной позиции субъекта в отношении своего жизненного пути.

Шкалы рефлексии жизненного опыта значимо положительно коррелируют с отраженным самоотношением ( $p = 0,05$ ), внутренней конфликтностью ( $p = 0,05$ ), осмысленностью жизни ( $p \leq 0,01$ ) и отрицательно – с удовлетворенностью жизнью ( $p = 0,05$ ), самопривязанностью ( $p = 0,05$ ), эскапизмом ( $p = 0,05$ ) и эмоциональным комфортом ( $p = 0,05$ ). Поиск уникальности жизненного опыта в рефлексии, оригинальное, подлинное понимание себя и своей жизни субъектом жизни оказываются сопряжены с переживанием неудовлетворенности и внутренней противоречивости. Очевидно, что растождествление своей жизни и стереотипного жизненного пути и поиск нового смысла своей жизни неизбежно связаны с негативными переживаниями.

Отвечая на вопрос о том, какие предикторы запускают этот механизм, т.е. почему происходит смена типа биографической рефлексии, мы обработали данные с помощью логистической регрессии. В результате нами были выделены два значимых фактора, влияющих на тип биографической рефлексии. Это *возраст* старше 45 лет (Вальд = 6,80;  $df = 1$ ;  $p = 0,009$ ;  $\text{Exp}(B) = 0,98$ ) и *стремление к доминированию* (Вальд = 4,93;  $df = 1$ ;  $p = 0,026$ ;  $\text{Exp}(B) = 1,05$ ). То есть более высока вероятность обращения субъекта к рефлексии жизненного опыта во взрослом возрасте, чем в молодом (в 0,98 раза), и если субъект не отличается склонностью к доминированию в межличностных отношениях (в 1,05 раза). Речь идет о двух типах предикторов типа биографической рефлексии – онтогенетическом и личностном.

Таким образом, биографическая рефлексия как фактор становления субъекта жизни по-разному проявляется в рефлексии жизненного опыта и рефлексии жизненного пути. В первом случае речь идет об осмыслении уникального экзистенциального опыта жизни и поиске собственного смысла жизни, а во втором – о социализирующей роли биографического ресурса. Выбор типа биографической рефлексии зависит от возрастных и личностных особенностей субъекта жизни.

## БИОГРАФИЧЕСКАЯ РЕФЛЕКСИЯ КАК СПОСОБНОСТЬ ЛИЧНОСТИ

*Ю.Б. Макаренко  
г. Новороссийск  
juliamak@hotmail.ru*

Темп современной жизни создает неблагоприятные условия для удовлетворения потребности человека в неторопливом и глубоком анализе своей жизни: человек занят решением обыденных задач и его времени едва хватает на анализ повседневных поступков, к тому же не каждый ощущает потребность и способность познания и определения своего жизненного пути, своего признания.

Тем не менее в свете развития идей С.Л. Рубинштейна, Б.Г. Ананьева, А.Н. Леонтьева, А.В. Брушлинского и поворота психологии к пониманию человека как субъекта своей жизни, обращается внимание на высокую роль рефлексии жизненного опыта в развитии личности, поскольку она позволяет субъекту использовать внутренние резервы прожитого опыта.

В современной психологической науке вокруг категории «биографическая рефлексия» сложился весьма объемный понятийный аппарат: автобиографическая память (Нуркова В.В., 2000–2012); автобиография, автобиографический текст, автобиографический нарратив (Дементьева М.В., 2012; Сапогова Е.Е., 2003–2012; Шлыкова Ю.Б., 2006); субъективная картина жизненного пути (Ахмеров Р.А., 1994, 2005; Головаха Е.И., 1984, 1989; Кроник А.А., 1983–2003); экзистенциальный опыт (Знаков В.В., 2009–2011); жизненный путь (Карпинский К.В., 2002, 2012), жизненная история (Гришина Н.В., 2007); внутренняя картина жизнедеятельности (Коржова Е.Ю., 2009); биографическое мышление (Логонова Н.А., 2001) и др. Перечисленные понятия описывают разные стороны реализации рефлексии жизненного пути.

Несмотря на разнообразие методологических подходов в психологии рефлексии, являющихся причиной одновременного существования различных пониманий самого понятия и разработки многообразных методов исследования ее различных феноменов, рефлексия всегда рассматривается как проявление субъектности личности и «наряду с интеллектом, обучаемостью и креативностью, принадлежит к структуре общих способностей» (Карпов А.В., 2002).

Для понимания предмета биографической рефлексии нам видится обоснованным выделение в ее уровневой организации автобиографической памяти как субъективного отражения человеком пройденного отрезка жизненного пути в виде автобиографически значимых событий и состояний, и глубинной биографической рефлексии, где предметом анализа становится отношение личности к автобиографическим событиям: «Почему я выделяю именно эти события?», «Почему я не включил в свою личную историю те или иные события?», «Почему та или иная жизненная ситуация обрела для меня статус события?», «Как повлияло это событие на меня?». По своей направленности биографическая рефлексия ретроспективна, она проявляется в склонности к анализу уже выполненной в прошлом деятельности и свершившихся событий, выявлению их предпосылок, мотивов и причин, влияния на личностное развитие. «Эта рефлексия выражается, в частности, в том, как часто и насколько долго субъект анализирует и оценивает произошедшие события, склонен ли он вообще анализировать прошлое и себя в нем» (Карпов А.В., 2003).

Именно глубокий уровень биографической рефлексии сопряжен с субъектностью личности. На наш взгляд, хорошо разграничивает эти уровни биографической рефлексии Н.А. Бердяев в своем автобиографическом труде «Самопознание», в предисловии он пишет: «То, что носит характер воспоминаний и является автобиографическим материалом, написано у меня сухо и часто схематично... главное в книге не это, главное самопознание собственного духа и духовных исканий. Меня интересует не столько характеристика среды, сколько характеристика моих реакций на среду» (Бердяев Н.А., 1991).

Встает вопрос о том, какие показатели могут выступать критериями демонстрации личностью способности глубинной биографической рефлексии. Первое, что может проанализировать исследователь в полученном биографическом материале, – это содержательное богатство жизненного пути, основные показатели которого – количество и индивидуальность событий. Эмпирические исследования автобиографических воспоминаний (Ахмеров Р.А., Василевская К.Н., Дементьева М.В., Нуркова Н.Н. и др.) показывают, что количество автобиографических событий у разных людей сильно отличается. В качестве примера обратимся к результатам проведенного нами исследования, в котором приняли участие курсанты Краснодарского университета МВД России (выборка 169 чел., среди них 83 будущих психолога и 86 будущих юристов). Количество выделенных молодыми людьми событий прошлого варьировалось от 2 до 36. Причем были выявлены достоверные различия в количестве выделяемых событий между курсантами-психологами и курсантами-юристами, у психологов они значимо выше ( $p \leq 0,001$ ). Объясняется, на наш взгляд, это тем, что обучение курсантов-психологов в обязательном порядке включает развитие рефлексивности как личностной характеристики, вследствие чего они обладают более развитой биографической рефлексией. Однако на количество выделенных событий может влиять не только степень развитости биографической рефлексии, но и возраст субъекта. Чем старше он, тем больше нормативных событий случилось в его жизни, которые он может обозначить в своей истории.

Поэтому более значимым показателем глубокой биографической рефлексии является высокая выраженность индивидуальных, а не нормативных событий. В нашем исследовании индивидуальные события молодых людей касались межличностных отношений, личных стремлений, опыт достижений и неудач, индивидуальные события были представлены прежде всего событиями внутренних переживаний и преобразований личности. Показателем биографической рефлексии, следовательно, является выделение автобиографической памятью внутренних событий, связанных с развитием личности, достижениями, переживанием экзистенциального опыта.

Рефлексирующий субъект проявляет и способность выстраивания событий в сквозные жизненные темы, отражающие сферы его активности (Нуркова В.В., 2004), сферы жизни (Головаха Е.И., Кроник А. А., 1988, Логинова Н.А., 2001), различные пространства бытия личности (Рябикова З.И., 1995–2012, Шлыкова Ю.Б., 2006).

Также уровень биографической рефлексии может быть оценен через показатели отношения субъекта к событиям собственной жизни: принятие событий жизненного пути, восприятия событий как сыгравших положительную роль в его личностном становлении.

Таким образом, способность к биографической рефлексии можно понимать как умение дифференцировать биографические события, детализировать жизненный путь и выделять в нем жизненные темы, конструировать и переконструировать личную историю, выходя при этом за рамки

нормативной жизненной истории, умение переводить внешние события во внутренние, осмысливать степень важности того или иного события в контексте жизненного пути.

Анализ работ целого ряда отечественных и зарубежных авторов позволил выделить такие функции биографической рефлексии, как: самопознание, исследование внутренних оснований собственной личности, самоопределение, и на их основе поиск жизненного смысла; выделение интервалов самоидентичности личности; осознание ошибок либо достижений прошлого, выбор жизненной стратегии; накопление жизненного опыта; актуализация чувств, связанных с разными событиями и периодами жизни, их осознание и интеграция; обретение или переоценка смысла жизни; актуализация и осознание внешних и внутренних ресурсов развития личности.

Высокая роль биографической рефлексии в развитии личности придает актуальность организации специальных рефлексивно-развивающих мероприятий в рамках психологической поддержки человека в его личностном и профессиональном росте. Как показывает опыт практических психологов, человеку, не обладающему специальными психологическими знаниями, сложно оперировать абстрактными понятиями событийного анализа. Результативными в этом случае оказываются методы развития биографической рефлексии через материализацию жизненного пути: составление биографических коллажей с помощью изображений, визуальные организации личных фотографий, графическое представление линии жизни, карты жизни и т.д.

Для развития биографической рефлексии личности помимо целенаправленных биографических тренингов можно использовать биографические методы в работе школьных психологов и преподавателей, начиная с младшего школьного возраста, в работе профориентационных центров, при преподавании в вузах дисциплин гуманитарного профиля. Немалую роль в развитии биографической рефлексии играет семья, а именно такие формы биографической ориентации, как исследование генеалогического древа, составление семейных и личных фотоальбомов, традиция семейных вечеров, обедов с анализом пройденных членами семьи периодов жизни.

Таким образом, биографическая рефлексия как способность включает в себя отдельные психобиографические умения и имеет уровневую организацию. Основным методологическим принципом в изучении рассмотренной способности является представление о личности как субъекте жизненного пути. В настоящее время актуальны вопросы о связи биографической рефлексии с успешностью субъекта в решении жизненных задач, а также о поиске адекватных методов развития биографической рефлексии личности.

## САМООЦЕНКА ИНТЕЛЛЕКТА В СТРУКТУРЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА ЧЕЛОВЕКА<sup>1</sup>

*М.А. Новикова*  
*г. Москва*  
*spieluhr87@mail.ru*

К проблеме самосознания в той или иной степени обращались в своих трудах многие классики отечественной психологии (А.Н. Леонтьев, В.С. Мерлин, С.Л. Рубинштейн и др.) В трудах С.Л. Рубинштейна проблема самосознания предстает в качестве «последнего завершающего вопроса... в плане психологического изучения личности» (Рубинштейн С.Л., 1989). Самосознание рассматривается не как надстраиваемое внешне над личностью, но как включаемое в нее в качестве компонента в ходе ее развития. Являясь результатом познания и не будучи данным в непосредственных переживаниях, самосознание человека тесно связано с его самооценкой, нормы которой определяют мировоззрением.

Эмпирические исследования самосознания позволили выделить его структуру (Столин В.В., 1983; Чеснокова И.И., 1977 и др.) и уровневое строение (Кон И.С., 1978; Столин В.В., 1983; Петренко В.Ф., 1983). Говоря об образующих самосознания, большинство авторов выделяют три основных его компонента: когнитивный, эмоционально-ценностный и поведенческий. Самооценка традиционно связывается со вторым из названных компонентов. Предметом самооценки человека

---

<sup>1</sup> Работа выполнена при поддержке гранта РГНФ № 13-06-00049.



может стать как его собственное тело, так и его социальные отношения с окружающими или же его способности (например, интеллектуальные). Таким образом, существует множество частных самооценок, или, как их называл М. Розенберг, «областей самости» (Rosenberg M., 1965). Предметом настоящего исследования является как раз частная самооценка – самооценка интеллекта.

Самооценка интеллекта находится в фокусе множества зарубежных исследований последнего десятилетия и рассматривается в контексте ее связей с психометрическим интеллектом, личностными свойствами, успешностью обучения, а также гендерными различиями (Furnham A., 2001; Chamorro-Premuzic T. et al., 2005; Chamorro-Premuzic T., Furnham A., 2006; Chamorro-Premuzic T., Arceche A., 2008 и др.). В отечественной психологии феномен самооценки интеллекта в качестве самостоятельного предмета исследования на сегодняшний день представлен в сравнительно небольшом числе работ (Бороздина Л.В., Кубанцева С.Р., 2006; Корнилова Т.В., Новикова М.А., 2011, 2012).

Нашей целью было рассмотрение самооценки интеллекта не просто в качестве частного проявления самооценки, а ее включенности в общую структуру самосознания, в функционирование единого интеллектуально-личностного потенциала человека (Корнилова Т.В. и др., 2010). При этом мы исходили из нескольких предпосылок.

Самооценка интеллекта представляет собой результат процесса конструктивного самоопределения человека, осуществляемого в ситуации высокой неопределенности, поскольку ориентиры и критерии субъективного оценивания интеллектуального потенциала изначально не заданы.

Эти ориентиры могут быть связаны как с социальным сравнением, так и с имплицитными представлениями об уме, а также субъективной оценкой успешности ведущей деятельности;

Предполагается положительная связь самооценки интеллекта с такой составляющей интеллектуально-личностного потенциала, как самоэффективность, определяемая А. Бандурой как «убежденность индивидуума в том, что он сможет успешно осуществить поведение, необходимое для достижения ожидаемых результатов» (Бандура А., 2000, с. 116).

Гипотетическая многомерность самооценки интеллекта, ее связь с имплицитными теориями интеллекта, связанными с когнитивным компонентом самосознания и самоэффективностью, относящейся к компоненту саморегуляции, обуславливают переход от рассмотрения частного измерения самооценки – самооценки интеллекта – к рассмотрению латентного интегрального образования, получившего название интеллектуальной Я-концепции. Интеллектуальная Я-концепция – конструкт, отражающий оценку субъектом своего интеллектуального потенциала, оценку реализации этого потенциала в ведущей деятельности, а также оценку собственной эффективности в достижении поставленных целей.

Для эмпирической верификации теоретической модели интеллектуальной Я-концепции нами был использован метод структурного моделирования (Bentler P., 1995), позволяющий переходить от измеряемых (наблюдаемых) переменных к латентным факторам и определять связи между последними.

Введение такого названия для данного гипотетического конструкта представляется нам оправданным, поскольку, по мнению многих исследователей, Я-концепция имеет множественное строение. К примеру, Т.В. Бендас пишет: «Я-концепция содержит в себе множество аспектов. Представление о себе, оценка себя и отношение к себе могут касаться разных сторон личности и поведения» (Бендас Т.В., 2008, с. 206). Таким образом, интеллектуальная Я-концепция – это частное проявление Я-концепции, относящейся именно к области знания субъекта о своих интеллектуальных способностях, отношения к себе в этом аспекте и уверенности личности в эффективности самореализации (в ведущей деятельности).

В исследовании на добровольной основе приняли участие 6 групп студентов технических и гуманитарных специальностей и сотрудников ведущих вузов г. Москвы (всего 1268 чел., 294 мужчины и 974 женщины) в возрасте от 17 до 60 лет ( $M = 21,14$ ,  $\sigma = 4,85$ ).

1. Прямая самооценка интеллекта (СОИ) (Chamorro-Premuzic T., Furnham, A., 2006). Согласно инструкции испытуемому необходимо оценить свой интеллект в баллах IQ одним числом. Для облегчения выполнения задания испытуемым предъявляется график нормального распределения баллов IQ на студенческой выборке ( $M = 100$ ,  $\sigma = 15$ ). Перед тем как испытуемый производил балльную оценку своего IQ, он в письменном виде отвечал на вопрос «Кто такой умный человек?»

Этот методический прием позволял нам актуализировать содержание имплицитных теорий ума испытуемых.

2. Косвенная самооценка интеллекта, полученная по методике Групповой оценки интеллекта (ГОИ) (Смирнов С.Д. и др., 2007). Испытуемым предлагается проранжировать всех членов своей академической группы (а также самих себя) по уровню интеллекта (самый умный получает ранг 1, следующий за ним – ранг 2 и т.д.). Ранг испытуемого в группе, проставленный им самим, выступал показателем его самооценки.

3. Шкала общей самооффективности (ОСЭ) – опросник, базирующийся на теории А. Бандуры (2000), адаптированный на русскоязычных выборках (Шварцер Р., Ерусалем М., Ромек В., 1996). Это 10-пунктный опросник с 4-балльной шкалой согласия/несогласия.

4. Шкала «самооценка обучения» в опроснике Имплицитных теорий Двек–Смирнова (Корнилова Т.В. и др., 2008). Показатель по шкале понимается как частный случай самооценки интеллекта в конкретном виде деятельности (учебной).

Для построения модели (см. рисунок) был использован попарный метод максимального подобия. Сравнительный индекс пригодности (Comparative Fit Index) CFI = 1,00, RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation) = 0,00, Scaled  $\chi^2 = 0,005$ ,  $p > 0,01$  ( $p = 0,99$ ). В целом показатели свидетельствуют о соответствии модели полученным эмпирическим данным (CFI > 0,90, RMSEA ≤ 0,05,  $p > 0,01$ ).

Структурная модель представляет собой визуализацию структурно-функциональных связей между переменными, основывающихся на матрице интеркорреляций, однако не сводимых к ее показателям. Прямоугольниками обозначаются измеренные переменные (показатели использованных методик), овалами – латентные переменные. Индексы над стрелками указывают величину вклада наблюдаемых переменных в латентные либо являются показателем связи между латентными переменными.



Рис. 1. Структурная модель, репрезентирующая латентную переменную интеллектуальной Я-концепции

Отрицательный знак индекса самооценки ума в группе объясняется особенностью данных, получаемых с помощью методики ГОИ. Поскольку показателем самооценки интеллекта в данном случае является ранг, то чем больше величина ранга, тем соответственно ближе к концу списка находится испытуемый.

Показатели, полученные при построении модели, позволяют считать ее удовлетворительной для репрезентации вводимого нами конструкта интеллектуальной Я-концепции.

Теперь мы можем говорить о том, что частные показатели, отражающие субъективные представления об интеллектуальных способностях и успешности их реализации, в психологическом функционировании субъекта объединяются в интегральное психологическое образование. Согласно нашей интерпретации, субъект, находясь в постоянном внутреннем диалоге с собой, сопоставляя себя актуального с возможными потенциальными путями личностного развития, а также с дру-

гими нарративами из «коллекции своих Я-образов» (Порус В.Н., 2011), строит представление о себе как о человеке интеллектуальном и способном свои возможности реализовать.

## ОТСТАИВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

*В.И. Подшивалкина*  
*г. Одесса*  
*podshyvalkina@hotmail.com*

Для современной психологической науки особое значение приобретают проблемы адекватности теоретических конструктов той реальности, которую они помогают концептуализировать, их отношение к эмпирике, которую они освещают, а также проблемы изменения психологической реальности под влиянием современных технологий, в том числе психологических и информационных, процессов демократизации общества, активности различных субъектов социальной деятельности.

Понятие личности как совокупности социальных качеств стало тем теоретическим междисциплинарным конструктом, который обосновывал необходимость формирования в процессе социализации у индивидов качеств, обеспечивающих их вхождение в общество и соответствие его требованиям. Но сегодня, когда от человека требуется активность в поисках вариантов развития и изменений, возникает нужда в оценке не только способностей человека выполнять определенную работу, но и его способности к созданию новых практик и готовность принимать постоянные изменения в обществе.

В XXI в. личностная активность и признание многообразия представлений о жизни становятся основой для развития современного гражданского общества. Поиски себя и отстаивание своей индивидуальности требуют не столько ориентации на внешние социальные нормы, сколько раскрытия внутренних ресурсов и возможностей. В.В. Печенков трактует индивидуальность как предел возможностей человека, преодоление которого необходимо для ее становления (Печенков В.В., 2008).

С гносеологической точки зрения индивидуальность как социальной феномен более продуктивно изучать с позиций диатропической познавательной модели, которая сосредоточивает внимание на общих свойствах разнообразия независимо от природы элементов (Немировский В.Г., 2003). С этих позиций индивидуальность – это многообразие откликов человека на запросы жизненных ситуаций и попыток проявить себя в этих ситуациях.

На наш взгляд, индивидуальность как динамическое явление генетически детерминирована прошлым, но при этом принципиально телеологично изменчива в будущем. Для индивидуальности характерны, с одной стороны, неопределенность проявлений, а с другой – многообразие способов этих проявлений. Как целостному явлению индивидуальности свойственны неавтономность проявлений, зависимость друг от друга, уникальность и неповторимость каждого из них. Кроме того, для индивидуальности характерны ее связь с конкретной жизненной ситуацией и принципиальная неаддитивность ее отдельных характеристик (Подшивалкина В.И., 2009).

В условиях глобальных социальных изменений психология вынуждена обращать внимание не столько на то, как общество влияет на человека (процесс социализации), сколько на то, как человек влияет на развитие общества, проявляя интерес к феноменам самоактуализации, самореализации, путей самореализации, жизненного самоопределения (процесс индивидуализации).

Социальные условия перестают выступать только как требования общества к индивидам, а становятся определяющим контекстом, в котором происходит формирование и раскрытие индивидуальности. Человек, отстаивая свою индивидуальность, задает новые векторы, в том числе и социального развития, либо прямо, либо опосредовано через личное развитие.

В основе процесса развития индивидуальности лежит механизм экстерииоризации, т.е. отдачи личности, творчества. Поэтому индивидуальность нельзя сформировать извне, создать и отстоять ее может только сам человек. Отстаивание своей индивидуальности можно реализовывать разными путями.

Так, в исследовании К.С. Алексенцева-Тимченко, выполненном под нашим руководством, было обнаружено четыре типа современных работников, которые востребованы на производстве и в бизнесе: «уникальный специалист», «самодостаточная личность», «добрый человек», «белый лист» (Алексенцева-Тимченко К.С., 2006).

Одни отстаивают себя как индивидуальность с большим потенциалом знаний и когнитивных способностей, но при этом зависимы от внешне заданных целей. Другие ориентируются на свой внутренний мир и воспринимаются как надежные и способные внести свой вклад в развитие организации, исходя из своих личных идей, но при этом рискуют вносить вклад в организацию больший, чем получают вознаграждение. Кроме того, ценность имеют работники, личные качества которых способствуют становлению дружеских отношений в организации, но при этом они рискуют быть вне связей с конкретным профессиональным сообществом. Вместе с тем в условиях постоянных изменений особое внимание привлекают люди, способные начать новую жизнь с чистого листа, максимально открытые для нового опыта. Именно они готовы осваивать новые профессии, рискуя утратить объекты идентификации.

Многообразие тенденций использования потенциала свидетельствует о том, что формирование индивидуальности происходит различными путями, поэтому индивидуальность может рассматриваться не только как своеобразная система индивидуальных, личностных качеств и качеств как субъекта деятельности, но и как система средств социальной отдачи и отстаивания своей индивидуальности.

Традиционно в рамках представлений об иерархичности общества самореализация человека связывается с социальным успехом, с занятием какой-либо социальной позиции или популярностью, при этом важное значение придается скорости их достижения. Существует мнение, что среди одаренных людей только незначительная доля реализует свой потенциал, и это связывается с отсутствием социальных условий или отсутствием некоторых качеств самого человека.

Ни в коей мере не отрицая такой позиции, мы исходили из того, что в значительной степени гармоничное существование потенций и тенденций их реализации зависит от формирования и развития некоторых качеств, обеспечивающих раскрытие и развитие индивидуальности. В исследовании М.А. Садовой, также выполненном под нашим руководством, было выделено четыре группы испытуемых по качественным характеристикам самореализации (Садовая М.А., 2010). Наибольшими по численности оказались группы лиц с потенциалом пассивного саморазвития (31%) и с социальным потенциалом самореализации (29%), меньшей – с экзистенциальным потенциалом самореализации (22%) и значительно меньшей – с потенциалом активного саморазвития (18%). Именно последние имеют более высокие показатели интеллекта и успешности деятельности, но они не ориентированы на социальные формы самореализации.

Эмпирические результаты свидетельствуют о существовании двух подтипов потенциала саморазвития: активном и пассивном. В одном из них человек выступает в качестве объекта для воздействий, а в другом – как субъект саморазвития, при этом исследуемых с пассивным типом саморазвития почти вдвое больше, чем с активным типом. В современном обществе растет число людей, которые постоянно учатся, они могут иметь несколько дипломов о высшем образовании по разным специальностям, пользоваться услугами организаторов многочисленных курсов и тренингов.

Человек с социальным потенциалом самореализации идет к себе, решая проблемы других как свои и изменяя окружающую среду. Но поддержка такого типа самореализации порождает проблемы роста различных рисков, связанных с ущемлением интересов людей, которые могут стать заложниками активности других.

Отдельного обсуждения заслуживает экзистенциальный, бытийный тип самореализации обычных людей, который довольно не однороден. Одни люди могут в повседневной жизни и заботах о себе самореализовывать себя, быть самодостаточными, заполняя свою жизнь единением с природой. Другие могут вести практически внесоциальную жизнь, не имея какой-либо социальной направленности.

Но в целом выделение такого типа самореализации позволяет, с нашей точки зрения, реабилитировать образ жизни обычных людей, которые не являются социальными лидерами, не имеют ярких способностей, но достойно самодостаточно проживают свою жизнь с разным уровнем активности, социальной направленности и включенности. Они растят детей, наслаждаются жизнью

так, как они это понимают. Недооценка повседневной экзистенциальной направленности имеет значительные социальные последствия. Э. Гуссерль был одним из тех, кто поднял значение бытийного жизни и повседневного знания. И сейчас находится немало людей, которые выбирают этот путь осознанно.

Таким образом, можно утверждать, что в современных условиях более продуктивно не только способствовать проявлению и поддержке одаренной личности, но и признавать многообразие способов отстаивания индивидуальности и более терпимое отношение к ним.

### **ОБРАЗ ЖИЛОГО ПРОСТРАНСТВА КАК СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН. СУБЪЕКТ ЖИЛОГО ПРОСТРАНСТВА**

*С.И. Резниченко*  
*г. Москва*  
*sofya\_292@list.ru*

«Жилое пространство» – термин, используемый как в области социально-психологических исследований, ориентированных на изучение проблемы образа среды человека как одного из форм познания мира, так и в психологии среды. Понятие «жилое пространство» не существует безотносительно. Жилое пространство – это открытая, формальная система, которая всегда соотнесена с чем-то или кем-то, поэтому границы его определяются полем функционирования объекта или субъекта или группы людей, т.е. жилое пространство воспринимается человеком в тесной связи с его практической деятельностью, таким образом, его восприятие тесно связано с действием. В процессе интеграции с тем или иным пространством жизнедеятельности человек начинает отождествлять себя с определенными психологически значимыми средовыми явлениями, приобретающими личностный смысл для субъекта.

Определить границы, структуру и содержание понятия «жилое пространство» трудно: «в одном случае это понятие расширяют вплоть до среды производственной, где якобы “живет” человек по восемь часов в день, и до транспортных объектов, где он в вагонах дальнего следования находится сутками. В другом – сужают до пространства жизнедеятельности семьи – квартиры» (Зенков О.С., 2007; Хейдметс М., 2000). Временные и пространственные границы жилой среды можно определить только при соотнесении с множеством субъективных факторов: полем функционирования субъекта, характером и обширностью его социальных отношений, образом жизни. Отсутствие четких границ жилого пространства как феномена, видимо, отражает процесс встречного движения архитектурных и психологических знаний, что объясняет множественность понятий пространства в различных научных областях.

В настоящее время принято ограничивать понятие жилого пространства сферой бытовой жизнедеятельности людей, которую они осуществляют постоянно и которая соответствующим образом организована для этого пространственными средствами архитектуры.

Интересная трактовка жилого пространства и его функций для человека предложена Ю.Е. Шабалиным, исследователем в области образовательного пространства. Он считает жилое пространство важнейшей составляющей, определяющей порядок вещей в мире, что обеспечивает протекание повседневной жизни людей, их общение, уклад их непосредственного личностного бытия. При анализе понятия «пространство» возможна реализация различных установок, которые условно можно разделить на три группы: объектные, субъектные и деятельностные. При объективной установке пространства оно представляется как определенная картина мира, понимаемая в качестве совокупности внешних объектов. Субъективная установка предполагает образ пространства как отражения наших чувств и мыслей. Наконец, деятельностная установка позволяет рассматривать пространство в качестве единства внешних по отношению к субъекту вещей и его мыслей о них, образуя феноменологическое единство «практик». Жилое пространство образуется не только вещами, но и смыслами (Шабалин Ю.Е., 2006).

Как отмечал Б. Хиллер, среда жизнедеятельности человека – это, с одной стороны, физические факты, с другой – система человеческого опыта (Нартова-Бочавер С.К., 2008). То есть жилое пространство человека как объективный мир включает в себя объективную среду (в которую входит природа, сам человек как индивид, созданные им объекты).

Жилое пространство как основной элемент рассматривается в качестве комплексной поли-среды, в которой есть места, по своим предметно-пространственным характеристикам удовлетворяющие потребность в осуществлении той или иной активной деятельности, и анаболистическая среда, т.е. предназначенная для пассивного отдыха, восстановления энергоресурсов. Ю. Круусвалл, затрагивая проблему структуры жизненной среды, выделил четыре саморегулирующиеся области среды: природную, деятельностьную, социальную, культурную. Каждая из этих областей состоит из подструктур: пространственной организации, аудиовизуальной организации, информационной и социально-коммуникативной организации. Выделяются также микро- и макроуровни организации среды. К микроуровню относится внутреннее пространство (которое имеет физические границы в виде стен, заборов и которое личность считает своим: рабочее место, бытовое пространство и т.д.) и отчасти внешнее пространство (с которым личность себя также идентифицирует, например, зона отдыха на уровне двора). К макроуровню относятся дом, микрорайон, город, область, страна, мир (Круусвалл Ю., 1986).

Рассматривая структуру жилой среды, можно выделить в ней личные пространства (индивидуальные, семейные, групповые ячейки – комнаты, квартиры, дортуары и пр.), их комплексы (жилые дома, гостиницы, общежития и пр.) и общественные пространства – учреждения культуры, здравоохранения, бытового обслуживания, детские сады, школы и т.д.; принадлежащие им открытые пространства – жилые дворы, участки учреждений обслуживания. Общая структура жилой среды должна обеспечивать каждого живущего его долей общественных и личных пространств, которые в целом составляют единый комплекс, соответствующий стандартам и возможностям общества и отвечающий современным психологическим, социальным, информационным, санитарно-гигиеническим требованиям.

Жилое пространство охватывает как жилую ячейку для семьи (индивида) со всем предметным комплексом (квартиру, односемейный жилой дом и т.п.), так и сферу ее повседневного общественного обслуживания и прилегающие придомовые территории (игровая площадка, палисадник и т.д.). Помимо этого элементами жилой среды являются не только предметно-пространственные компоненты (личные вещи, индивидуальная комната), но и семейные отношения средового субъекта с другими членами семьи, взаимодействующими в границах одной жилой среды. По словам М.В. Осориной, «элементы жилой среды относительно простых субъектов (“низкого” уровня) способны входить, включаться в сам субъект более сложного, “высокого” уровня. Например, личные вещи, индивидуальная комната, семейные отношения одного из членов семьи – все они входят вместе с ним в средовой субъект семейной жилой среды. То есть семья как субъект жилой среды включает в себя социальные и неотъемлемые пространственные атрибуты отдельных своих членов» (Осориная М.В., 2011).

Семья как часть жилой среды включает в себя социальные и неотъемлемые пространственные атрибуты отдельных своих членов. Таким образом, обеспечение основных функций жилого пространства (еда, сон, бытовые процессы, общение, воспитание и обучение детей, индивидуальный труд, отдых, самообразование и т.п.) как бы распределяются по разным пространственным зонам и ячейкам, каждая со своим специфическим оборудованием и предметным наполнением (мебель, бытовые приборы, личные вещи и пр.), при этом, чем более личным является жилое пространство, тем индивидуальнее оказывается его наполнение.

Субъект жилой среды всегда конкретен, поэтому изучать жилую среду в целом, абстрагированно от индивида или семьи сложно. Жилая среда любого из субъектов может иметь свое распространение, продление на всех уровнях организации жилища. Например, жилая среда семьи имеет место не только в квартире, но и в доме, дворе, районе, городе и за его пределами. Значимость для средовой типологии конкретных субъектно-средовых отношений определяется мерой конфликтности субъекта с его реальной средой. При этом основными параметрами типологизации являются: степень удовлетворенности реальной средой, формы реальной жизнедеятельности в жилище, характер средовых предпочтений.

Процесс типологизации жилой среды, по мнению социолога и архитектора В.А. Овсянникова, может быть разделен на три условно названные стадии: реалий, предпочтений, нормативов. На первой стадии субъекты и их средовое окружение рассматриваются (фиксируются, изучаются) на реальном функционировании жилища конкретных средовых субъектов (индивид, семья, соседство и т.п.). На второй стадии определяются субъектно-средовые параметры на уровне

предпочтений типов и форм (желаемых, выбираемых) жилища. И наконец, на третьей стадии моделируется жилая среда и соответствующие ей и ее субъектам параметры на нормативном (рациональном, оптимальном, приемлемом в конкретных условиях) уровне. Каждая из этих последовательных стадий складывается из трех составляющих: 1) параметров субъекта; 2) параметров (форм, способов) субъектно-средовых отношений; 3) параметров среды (нашего субъекта) (Овсянников В.А., 2009).

Образ жилого пространства связан с прошлым опытом взаимодействия субъекта с окружающей его действительностью и ассоциирован с определенными эмоциями и поведенческими ожиданиями.

Приведем цитату М.В. Осориной, рассматривающей проблему многозначности образа дома, являющегося частью жилого пространства, в восприятии человека: «Понятие “дом” для человека имеет много смыслов, слитых воедино и эмоционально окрашенных. Это и кров, убежище, защита от непогоды и напастей внешнего мира, здесь можно укрыться, спрятаться, отгородиться... Это и место жительства, официальный адрес, где человека можно найти, куда можно писать письма... Это и символ жизни семьи, теплого домашнего очага... Он воплощает также идею интимного, личного пространства, обиталища человеческого “Я”... Получается, что психологический объем идеи дома в переживаниях человека имеет пульсирующие границы, то расширяющиеся до размеров вселенной, то постепенно сужающиеся до пределов собственного “Я”. Но во всяком случае дом всегда остается местом, где находится человек, центром его пространственного бытия...» (Осориная М.В., 2011).

Человек склонен постоянно интерпретировать и реорганизовывать представления об образе собственного жилого пространства на основе как субъективных оценок и интенций, сформированных под влиянием социокультурных и исторических традиций общества, так и субъективных представлений, сформированных в процессе личностного развития. В ходе своего развития и деятельности человек преобразует поле своего функционирования – среду, в первую очередь жилую как наиболее доступную и персонализированную. Таким образом, жилое пространство становится носителем не только физических свойств, но и той семантики и контекстуальности, которую внес в нее человек. И в этом случае среда становится тем, что Д.В. Ольшанский назвал «субъективным пространством жизнедеятельности», наполненным субъективным смыслом, прошедшим через призму психики человека, полем жизнедеятельности. Поэтому с точки зрения субъективного подхода среда во всем ее многообразии есть интроецированная картина внешних объективных обстоятельств. Действительность (социальная, материальная, пространственно-временная) в восприятии субъекта не может быть дискретной, она целостна и отражена в «эгоцентрических координатах субъективных свойств» (Карташова К.К., 1999). Некоторые авторы отмечают, что восприятие людьми жилой среды детерминировано основной идеей – идеей организации пространства, причем организация среды обусловлена определенными координатами. Поэтому определение качества среды происходит на основе выявления тех ее свойств, которые актуализируются в развитии и деятельности субъекта. (Черноушек М., 1989).

Итак, центром жилого пространства, его средоточием и средообразующим фактором является человек, осваивающий свое предметное окружение, поэтому конкретное жилое пространство с определенными свойствами может существовать, только будучи освоенной его деятельностью, его сознанием, его эмоциями.

## ПЕРСПЕКТИВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЙ ЛИЧНОСТИ КАК СУБЪЕКТА БЫТИЯ

*З.И. Рябикина*  
*г. Краснодар*  
*ryabikina@manag.kubsu.ru*

Сформулированные А.В. Брушлинским положения о субъекте создают возможность постнеклассической интерпретации личности как саморазвивающейся системы с акцентами на особой ценности субъективного опыта и свойственной человеку *направленности на конструирование мира* (Е.А. Сергиенко, В.Е. Ключко и др.). Субъектный подход фокусирует внимание на *изначально*

активной роли социализируемого индивида (Брушлинский А.В., 2003), а также на взаимной имплицитности бытия и человека (С.Л. Рубинштейн), на свойственной человеку как субъекту способности порождать новые формы бытия, объективируя в нем свое субъективное (В.В. Знаков, З.И. Рябикина).

Психологи Кубанского государственного университета последние два десятилетия активно развивают идеи субъектного подхода, конкретизировав это направление в положениях *субъектно-бытийного подхода к личности* (Рябикина З.И., 1995, 1997, 2005, 2010). Созданы *структурно-динамическая теория гендерной идентичности* (Ожигова Л.Н., 2006), *концепция личности как субъекта бытия в экстремальных условиях* (Фоменко Г.Ю., 2006), разработаны *теоретико-феноменологическая модель со-бытия личности в браке* (Тиводар А.Р., 2008), *модель субъектной активности личности в контексте ее обусловленности ориентацией на поддержку своей личностной идентичности* (Танасов Г.Г., 2012). О.Р. Тучина разрабатывает *теоретико-феноменологическую модель самопонимания субъекта в контексте этнокультурной традиции*. При этом этнокультурная идентичность личности рассматривается как способ ее бытия в различающихся этнокультурных средах. Достигнутые результаты позволяют утверждать, что субъектно-бытийный подход к личности открывает перспективы новой интерпретации феноменов бытия, по отношению к которым личность выступает субъектом.

*Актуальные проблемы современного общества,  
обуславливающие изменения субъектности личности*

Для исследователей, развивающих психологию субъекта, одним из важных аспектов научного анализа является вопрос об *онтогенезе субъектности* или *субъектогенезе личности* (Сергиенко Е.А., 2013 и др.). Менее разработан, но не менее важен вопрос о социогенезе, культурогенезе субъектности. В историческом анализе прослеживается возрастание субъектности личности (возрастание частной инициативы, ответственности человека за свою судьбу и пр.) в ходе смены социально-экономических формаций. А.В. Брушлинский отмечал, что общественные движущие силы все более перемещаются на личностный и социально-психологический уровень деятельности, сознания и поведения реальных людей как субъектов (Брушлинский А.В., 1996). Однако столь ли очевидны и линейны эти эффекты? Что происходит с личностью как субъектом бытия сегодня, в современных социо-культурных обстоятельствах?

Остановимся на некоторых существенных трендах развития современного общества (не претендуя на исчерпывающий характер этого списка).

*Во-первых*, это трансформации субъектности в связи с нарастающей виртуализацией ее бытия и со-бытия. Современный человек строит свое бытие в «новой реальности», или «гиперреальности» (Ж. Бодрийяр), «киберпространстве» (У. Гибсон), «виртуализации» современного общества (Ю.П. Зинченко). Анализ показывает, что проблема субъекта в этом ракурсе предстает амбивалентной (Рябикина З.И., Богомолова Е.И., 2013). С одной стороны, субъектность личности возрастает, так как упрощается доступ к «глобальным воплощениям» своего ментального продукта. Благодаря технологиям виртуальной реальности ментальная конструкция отдельного человека становится потенциально более субъектной, а отдельный человек – потенциально более активным агентом воздействия на структурирование событий. С другой стороны, виртуализация отношений личности таит опасность *симуляции ее субъектности*. Согласно исследованиям, основными побудителями активности личности в виртуальном пространстве социальных сетей выступают мотивы общения, аффилиации и самоутверждения (Богомолова Е.И., 2012). Это связано, в частности, с обусловленностью субъектной активности личности ее ориентацией на поддержку своей идентичности в со-бытии с Другим (Танасов Г.Г., 2012). Возможность быть субъектом «за двоих» (за себя и за партнера по виртуальной коммуникации) в области *включения* и *контроля* (В. Шутц) делает более достижимой возможность получить необходимое личности *подтверждение своей идентичности* в отношениях с партнером по виртуальной коммуникации, а также достичь уверенности в том, что удалось продолжить свое бытие в субъективный мир Другого, «персонализироваться» (В.А. Петровский). Но отсутствие *истинного диалога с Другим* влечет опасность симуляции личностной субъектности или искажения субъектной ориентированности.

«Жизнь» личности в виртуальном пространстве может органично сочетаться с жизнью в offline, создавая дополнительную ресурсность, предлагая информацию, способы и операции, совер-



шенствующие бытие личности, повышающие возможность ее самореализации и достижение аутентичности. Но возникают и опасности «зависания» личности в виртуальном пространстве online, сегрегация отдельного аспекта бытия (виртуальное бытие), когда общение в виртуальном пространстве из инструмента, средства, расширяющего возможности реальной жизни личности, превращается в ненасыщаемую (у В.Шутца – «extensial») самодовлеющую потребность, подчиняющую человека, делающую его зависимым от сформированных им в виртуальном пространстве фальшивых самоидентификаций, поддерживаемых виртуальными партнерами компьютерной коммуникации. Таким образом, в первом случае субъектная, а во втором случае *ложно-субъектная* позиция личности в виртуальном пространстве бытия обуславливают ее реальное бытие, его полноценность или выхолощенность (вторичность в сравнении с online-бытием).

*Вторая* яркая особенность сегодняшней реальности – возрастание сфер бытия, в которых субъектность делегируется личностью другим субъектам. «Продолжая» себя во внешний мир через осуществление актов персонализации, личность развивается, расширяя свою бытийность (Рябикина З.И., 2008). Человек объективирует свой субъективный мир, претворяя его в предметно-пространственной среде, в организации времени и прочих бытийных пространствах. Создание личностью своего бытия предполагает возможность применения различных инструментов, в том числе и обращение к другому человеку, который в силу своей профессиональной подготовки лучше владеет способами превращения идеального (замысел) в материальное, субъективного в объективное (дизайнер, стилист и пр.). Подобная «делегированная субъектность» – распространенный и естественный факт нашей жизни. В особом ракурсе эта тема предстает в тех случаях, когда мы рассчитываем на то, что другой человек создаст *приватное* пространство нашей жизни. Приватное пространство личности – это то пространство, с которым личность чувствует наибольшую слитность. Действенный (субъектный) аспект приватности проявляется в возможности действовать в этом пространстве, поддерживая процессы и реализуя активность в тех видах деятельности, которые сохраняют и укрепляют целостность личности и поддерживают чувство личностной идентичности. Это пространство наиболее защищено от возможных дисперсивных влияний других субъектов. Рассматривая личность как субъекта, объединяющего все стороны своего бытия в единство, нельзя не подчеркнуть, что «делегирование субъектности», т.е. привлечение другого человека для создания своего приватного пространства, всегда содержит угрозу нарушения целостности личностного бытия и возможность ослабления чувства личностной идентичности.

Этот аспект рассматриваемой проблемы дополнительно осложнен тем, что повседневная жизнь личности в современном *обществе потребления* характеризуется *интенсификацией навязываемой (не истинной) субъектности* (влияние рекламы, давление моды, стереотипизация вкусов, гонка за внешними признаками успеха и пр.). «Последовательное навязывание товарной формы разным аспектам повседневности разрушает напряжение между желанием и нуждой. Неспособные обнаружить отношение между нуждой и желанием оказываются отрезанными от собственного бытия, отчужденными от активного взаимодействия с реальным» (Wark M., 2011).

*Третья* особенность современного общества, которую следует отметить, – продолжающиеся гендерные трансформации личности. Субъектность личности дифференцируется в зависимости от сфер ее бытия (Ананьев Б.Г., 1969; Рябикина З.И., 2005; Журавлев А.Л., Купрейченко А.Б., 2012), а также в зависимости от того, *с кем* строит личность отношения *со-бытия*. Субъектность личности всегда *соотнесена* с субъектностью Другого. Гендерные трансформации изменили характер отношений между мужчиной и женщиной. Их субъектные ориентации в брачном со-бытии и в деловых отношениях изменились и продолжают изменяться (Тиводар А.Р., 2008; Танасов Г.Г., 2012 и др.). В исследованиях выявлены факты, свидетельствующие о более субъектной позиции женщин в браке и *не вполне корректно* ориентируемой женской субъектности в деловой коммуникации с мужчинами.

Обозначим еще один важный аспект жизни общества, являющийся значимым показателем его состояния и существенным фактором, обуславливающим субъектность личности. Состояние субъектности личности связано с изменениями телеологического аспекта ее жизни (К. Юнг, А. Адлер и др.). Обществу необходима *внятная общая* идея, направляющая развитие (не в статусе декларации, а ясно соотносимая с экзистенциальным опытом человека, с «культурным кодом» этноса), идея, которая могла бы мобилизовать и направить субъектную активность отдельного человека на обретение личностной идентичности в реализуемом проекте общественного устройства. Отсут-

ствие у общества такой идеи (или неспособность ее транслировать, сделать истинно общей) создаст проблемы, которые, конечно, не могут быть решены психологическим научным сообществом, но могут быть им осмыслены. Неоднозначность сегодняшнего состояния нашего общества побуждает к анализу возможных переживаний личности, ассоциирующихся со следующим высказыванием: «Будущего нет – оно умерло как привлекательный образ, как образ вообще. Сегодняшнее будущее состоит из бесконечно растянутого настоящего, с возможным изъятием неприятностей, страхов и «серьезных» проблем» (Wark M., 2011).

Процедуры управления, грешащие бюрократизмом, «аппаратными» решениями выводят «за скобки» индивидуальные векторы субъектности большого количества граждан. Навязывание фиктивных целей, не соотношенных с экзистенциальным опытом личности, делает невозможной мобилизацию ее субъектной активности. Отсюда – инфляция ценностей, обесмысливание жизни.

Сложившийся категориально-понятийный аппарат психологии субъекта, ведущие идеи А.В. Брушлинского о субъекте как человеке на высшем уровне своей активности, целостности, системности, автономности находят свое дальнейшее развитие в теоретико-методологических работах и в эмпирических исследованиях, выполненных в рамках субъектно-бытийного подхода, что представляется эвристичным и многообещающим как для осмысления фундаментальных проблем психологической науки, так и для решения острых социальных проблем современности.

### ЛИЧНОСТЬ В СИМВОЛИЧЕСКОМ МИРЕ

С.А. Сухих  
г. Краснодар  
suhih\_52@mail.ru

Человек как многомерный объект исследования позволяет в исследовательских целях различать индивидный (биологический), личностный (социальный), субъектный (информационно-рефлексивный), духовный (целостный) уровни репрезентации его в мире. Эволюция сознания человека определяет, каков из уровней является ведущим. Некоторые авторы доминирующим уровнем в современной цивилизации человечества считают на 65 % индивидный и личностный, на 30% субъектный уровни бытования. На каждом уровне действуют свои правила, организующие его. Следование этим правилам предполагает человека играющего. Это обеспечивается сознанием, главным атрибутом которого выступает время – связывающее условие для реализации правил каждого из уровней.

Одно из основных направлений развития человека – увеличение возможности удвоения мира посредством замещающих окружающую реальность знаково-символических средств вплоть до создания виртуального мира. На эту особенность указывали представители общей семантики А. Кожибский и С. Хаякава. Сравним активность ребенка по использованию первоначально телодвижений и далее использование языка артефактов, а также знаково-символических средств как своеобразных субститутов реальности для репрезентации своего мироощущения.

Дихотомичность мира и его образа отражает интенциональный (субъектный) и предметный (объектный) аспекты любого речевого акта в коммуникации. Они подчиняются конвенциям первого порядка – правилам использования знаков относительно регулярности, которая создает эту знаковую систему. Конвенции второго порядка предполагают правила совершения речевых действий, организующих игру личности в социальной сфере. Следование этим правилам или их нарушение дают основания различать степени адаптивности личности к социуму.

Индивидный уровень как конструкт метаязыка описывает эмоциональную игру биологической основы человека. Она, к примеру, задает тексты, где репрезентируется собственная самость в сравнении с другими, и представлена компаративными текстами. При этом художественная коммуникация для данного типа игры более привлекательна по сравнению с другими видами. *Социальная игра* проявляется в согласующих дискурсах. Нормативно-регулятивная коммуникация при этом оказывается более значимой для прагматики личности.

*Интеллектуальная игра* опредмечивается в рефлексивных дискурсах, где представлены возможные информационные перспективы интерпретации реальности. Потребность в рефлексии реальности составляет основной смысл и интенцию коммуникантов, выступающих на уровне субъек-

тов как ступени эволюции сознания человека. *Духовная игра* манифестируется в дискурсах и направлена на утверждение новой семиотической реальности. Если интеллектуальная игра связана со сменой углов зрения в интерпретации символической реальности, то игра духа дает новые способы видения, или квантования семантического вакуума бессознательного.

Сознание имеет различные формы существования – от ритмико-танцевальных форм в некоторых культурах до основного языкового способа его репрезентации. Для психосемантики как раз сопряжение значений знаков в ментальной топологии является возможностью показать особенности восприятия мира человеком, зависящего от его психоэмоционального состояния и его ценностно-смысловой организации, которая и влияет на конфигурацию семантических пространств. Однако формирование этих пространств зависит не только от внешних факторов воздействия, но и от внутренних, отражающих энергоинформационное состояние бессознательной сферы психики.

В рамках лингвopsихологии символическая функция психики может быть исследована с утверждением парадигмы целостности, включающей допущение о неравномерности развития сознания, представленного ступенями его эволюции, и трехступенчатой организации рамок интерпретации изучаемого объекта, состоящей из категорий информации, энергии и вещества. Данные категории имеют проекции на тело как аппаратную реализацию более тонкого уровня смысла или информации и ее энергетических носителей. В качестве этих носителей выступают глубинные знаковые репрезентации, представленные мерными семантическими пространствами.

К.Г. Юнг и В.В. Налимов высказали идею о связи индивидуальной психики с коллективным энергоинформационным полем, которое подвергается квантованию индивидуальной психикой в зависимости от ступени эволюции сознания, понимаемой как полевая энергоинформационная структура. В рамках юнгианской традиции П. Кюглер предлагает организацию бессознательной сферы по принципу метафорических ассоциаций в отличие от метонимических отношений, с которыми работает наше сознание. Идеи целостной организации символического в бессознательной сфере связаны с единым эмоциональным переживанием, но представленным разными по значению признаками на уровне сознательного. А. Менегетти даже составил словарь по имагогоике. Данное построение вытекало не из эмпирических результатов исследования, а из эвристических установок психоаналитической традиции. Предпринятая верификация смыслов данного словаря показала 10% эмпирическое подтверждение.

Однако экспериментальная работа в данном направлении нуждается в более основательной разработке. На первом этапе проведенного нами эксперимента респонденты погружались в гипнотическое состояние для ослабления контроля сознания над ассоциативным экспериментом. Главной погрешностью в эксперименте являлось одноразовое погружение, что не снимало влияния социально сформированных ассоциаций. Так, по словарю А. Менегетти символ «акулы» связывался со значением негативности матери, тогда как респонденты в гипнотическом трансе давали ассоциации опасности – «бежать», «хищник». Наличие синтагматических ассоциаций свидетельствует об участии сознания. Один из участников эксперимента дал ассоциацию, указывающую на родную тетю. У одного респондента камень связывался с негативными переживаниями, тогда как у другого эти ассоциации касались цвета и формы, хотя символ камня понимается как «ригидность или сопротивление». При данном эксперименте нельзя исключать влияния на ассоциации типа личности в типологии К.Г. Юнга. В его архетипической символике камень выступает как то, что находится посередине между совершенным и несовершенным.

Символика по-разному понимается исследователями. Если символ «дверь» для А. Менегетти означает амбивалентность и нерешительность, что может привести к регрессу или к позитиву, то для других психоаналитиков дверь – приглашение к тайне и предчувствие разрешения загадки и т.д. У респондента дверь вызывала ассоциации защиты и крепости. Таким образом, символика бессознательной сферы нагружена личным опытом переживаний или настоящим психоэмоциональным состоянием. Попытка найти единый доминирующий признак как универсальный алфавит может допускаться только в отношении архетипического. Но это требует широкой экспериментальной работы с респондентами разных культур и разной глубиной погружения в трансное состояние.

Гипотезы и основа верификации теоретических допущений в исследовании влияния индивидуального и коллективного опыта на бессознательные семантические комплексы как глубинные фильтры для формирования семантики сознания открывает интересные перспективы для понима-

ния знаковой функции психики. Она представляет механизм перевода импульсов энергоинформационной континуальности, которая пронизывает бессознательную часть психики и преломляется в индивидуальной психике, опредмечивающейся в дискурсах и поступках в зависимости от ступени эволюции человека.

### ИССЛЕДОВАНИЕ СПЕЦИФИКИ САМОРЕАЛИЗАЦИИ В СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЯХ РАБОТАЮЩИХ ЖЕНЩИН И ДОМОХОЗЯЕК

*Е.А. Танасова, Е.В. Улько*  
*г. Краснодар*  
*elulko@gmail.com vetermai@mail.ru*

Самореализация, будучи неотъемлемым атрибутом человека как истинного субъекта жизни, связана с проявлением субъектности личности, реализацией ею вершинных уровней смысловой иерархии. Возможность и характер самореализации личности выступает важной основой конкретных феноменов специфики организации человеком своих бытийных пространств (Рябикина З.И., 2010). Рассмотрение данных процессов в рамках реальных жизненных обстоятельств и ситуаций является актуальной задачей психологических исследований (Улько Е.В., 2005, 2012). В нашем исследовании внимание акцентируется на особенностях самореализации женщин в семейных отношениях при различных ситуациях трудовой занятости (сравниваем группу работающих и домохозяек).

Изучению самореализации личности в различных сферах ее жизнедеятельности посвящено значительное количество работ психологов. При этом внимание уделяется самореализации личности в определенных значимых сферах (в семье, профессиональной деятельности, в творчестве и т.д.). Однако, существует необходимость использования целостного подхода к исследованию самореализации личности, соотносению её проявлений и закономерностей в различных сферах жизнедеятельности человека, выделению возможных противоречий. В связи с этим мы обратились к изучению соотношения самореализации женщин в семейных отношениях с возможностью и желанием реализации в профессиональной деятельности.

Исследованию самореализации женщин, в частности, их самореализации в семейных отношениях и профессиональной деятельности, посвящены работы ряда авторов (И.А. Акиндинова, Л.А. Коростылева, О.В. Питерская, Н.А. Нечаева, Л.Н. Ожигова, И.С. Клецина, Т.В. Бендас, Б. Фридман, К. Хорни и др.). Во многих из них обсуждаются вопросы соотношения семейной и профессиональной занятости женщин (Фридман Б., 1963; Коростылева Л.А., 1997; Клецина И.С., 1998; Бендас Т.В., 2006; Ожигова Л.Н., 2005, 2008 и др.). Анализ литературы не дает однозначного ответа на вопрос, какую роль в самореализации женщины в семейных отношениях играет ее трудовая занятость, что обуславливает актуальность нашего исследования.

Эмпирическое исследование было направлено на выявление различий самореализации в семейных отношениях работающих женщин и домохозяек, а также специфики самореализации, связанной с такими их личностными характеристиками как самооценка, идентичность, ценностные ориентации. Были использованы тесты, интервью, анкета, Самоактуализационный тест (САТ) Ю.Е. Алешинной, Л.Я. Гозман, М.В. Загика и М.В. Кроз, методика «Характер взаимодействия супругов в конфликтных ситуациях» (Ю.Е. Алешина, Л.Я. Гозман), Тест на удовлетворенность браком (В.В. Столин, Т.Л. Романова, Г.П. Бутенко). Для выявления личностных особенностей женщин применялись: экспресс-диагностика уровня самооценки (Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов), опросник терминальных ценностей (И.Г. Сенин), тест М. Рокича «Исследование ценностных ориентаций», тест двадцати высказываний «Кто Я?» (модификация Т.В. Румянцевой).

Выборка состояла из 20 замужних женщин, которые составили две равные группы: работающие и домохозяйки. Как выяснилось в ходе исследования, более половины (6 чел.) домохозяек – женщины, находящиеся в отпуске по уходу за ребенком. Следовательно, группа домохозяек неоднородна и в большинстве случаев текущий статус домохозяйки связан с необходимостью ухода за ребенком.

В исследуемых группах зафиксированы значимые различия ( $p \leq 0,05$ ) в общих характеристиках самореализации личности. Согласно результатам, полученным с помощью методики САТ,

женщины из группы домохозяек имеют невысокий уровень самореализации (29 баллов), они ориентированы на один из отрезков временной шкалы (прошлое, настоящее или будущее). У работающих выявлен преимущественно средний уровень самореализации (47 баллов). Они оказались более гибкими в реализации своих ценностей, в поведении и взаимодействии с окружающими. По шкале «Поддержка» у работающих женщин средний показатель довольно высокий (69 баллов), что говорит о независимости в своих поступках, стремлении руководствоваться в жизни собственными целями и убеждениями. У домохозяек данный показатель находится на среднем уровне, что свидетельствует о более высокой степени зависимости и несамостоятельности. По шкалам «Контактность» и «Познавательные потребности» работающие женщины имеют высокие показатели (70 баллов), а домохозяйки – средние. Такая ситуация характеризует работающих женщин как обладающих большими способностями к быстрому установлению глубоких и тесных контактов, стремлением к приобретению знаний об окружающем мире, в отличие от домохозяек.

Результаты анкетирования показали, что у домохозяек большинство потребностей связано с семейной сферой. У них больше нереализованных потребностей, чем у работающих. Их досуг связан в основном с делами домашними или отсутствует вовсе. Женщины данной группы отмечают более частые ссоры с супругом, наличие несогласованности в отношениях с ним.

Потребности у работающих женщин в большинстве случаев распределены по различным сферам и в большей степени реализованы. Они отмечают наличие редких ссор с супругом, разнообразный досуг, не ограниченный домашними делами, согласованные супружеские отношения.

Приведенные данные говорят об отличии в самореализации женщин в семейных отношениях в выделенных группах. Домохозяйки имеют меньше возможностей переключиться, на что-то другое кроме семьи, в связи с чем женщины пытаются удовлетворить большинство своих потребностей в отношениях с семьей и конкретно с мужем. У них возрастает количество нереализованных потребностей, что способствует возникновению субъективного ощущения недостатка внимания со стороны супруга и некоторому снижению удовлетворенности супружескими отношениями. У работающих женщин больше возможностей реализовывать свои потребности не только в семье, но и в иных сферах своей жизни. Они предъявляют меньшие ожидания и требования к супругу и чаще бывают удовлетворены семейными отношениями.

Для получения более полной картины мы рассмотрели некоторые личностные особенности женщин из сравниваемых групп (самооценку, уровень тревожности, ценностные ориентации, идентичность) в соотнесении с характером самореализации в семейных отношениях. Отметим наиболее существенные результаты.

Выявлены значимые различия в уровне и характере самооценки. Для домохозяек характерна неадекватная и преимущественно завышенная самооценка (60%). С одной стороны, они переоценивают свои достоинства, с другой – недооценивают или исключают у себя недостатки. У них высокий уровень притязаний, не соответствующий их реальным возможностям. Работающие женщины в большинстве случаев (70%) имеют адекватную самооценку.

Отмечены различия в уровне тревожности. Для 60 % испытуемых из группы домохозяек выявлен высокий уровень тревожности. Данный факт можно объяснить тем, что большую часть своих потребностей они пытаются реализовать в семье, соответственно ожидания в этой сфере будут высокими, а вместе с ними будет расти и уровень тревожности. У работающих женщин высокий уровень тревожности встречается вдвое реже (30% от выборки).

Женщины обеих групп считают наиболее важной ценностью здоровье (обе группы по 70%). Для домохозяек «счастливая семейная жизнь» является более однозначно выраженным приоритетом. Причем в 60 % случаев данная ценность не полностью реализована, что говорит о наличии определенных проблем, сложностей в семье или завышенных требованиях.

При незначимых отличиях в показателях общей удовлетворенности браком у испытуемых сравниваемых групп различаются описания отношений с супругом. Домохозяйки давали оценочную характеристику отношениям («отличные», «хорошие», «нормальные» и т.п.). Для работающих женщин характерно описание качества этих отношений («взаимные», «любящие», «надежные» и т.п.). Данный факт можно объяснить действием нескольких причин, ряд из которых зафиксирован в нашем исследовании. Домохозяйки в большей степени ассоциируют себя изначально с мамой, а потом с женой, т.е. присутствует смещение ролей. Они испытывают потребность в большем коли-

честве проявления чувств и недополучают их в нужном им объеме, отсюда фиксация только на оценочной стороне отношений.

Работающие женщины испытывают меньше потребности в проявлении чувств со стороны супруга, то, что они получают, оценивается ими как достаточный уровень. Кроме того, наблюдается более гармоничное распределение ролей (жена и мать). Вероятно, по этим причинам в данной группе мы зафиксировали акцентирование на определении качества отношений, а не на их общей оценке.

Представленные результаты исследования позволяют констатировать наличие специфики самореализации женщин в связи с их трудовой занятостью. Соотношение особенностей самореализации с рядом личностных характеристик женщин соответствует вектору направленности на формирование целостной картины самореализации личности в связи с конкретными обстоятельствами их жизненной ситуации.

## САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ КАК ПРОЦЕСС СТАНОВЛЕНИЯ СУБЪЕКТНОСТИ

*Л.В. Тхагалижокова*  
*г. Краснодар*  
*lubavk777@mail.ru*

С.Л. Рубинштейн писал, что на изломах социальных процессов нравственный выбор человек осуществляет на острие грани между утверждением жизни или гибельного пути, ведущего личность к деградации и разложению. Главное и практически единственное оружие, имеющееся в распоряжении человека в таких ответственных обстоятельствах личностного и жизненного самоопределения, – его сознание. Сознание позволяет личности выйти за пределы наличной ситуации и самой стать субъектом моральной ответственности (Рубинштейн С.Л., 1998).

В последние годы усилился акцент в исследовании феноменологии самоопределения на нравственную составляющую. Здесь в первую очередь выделяются работы М.И. Володиной (2005), А.Б. Купрейченко, Е.Е. Воробьевой (2011), В.Ф. Сафина, И.Н. Нурлыгаянова и др.

М.Р. Гинзбург (1996) выделяет пространственно-временные и содержательно-смысловые элементы самоопределения. Эти компоненты формируются двумя составляющими: психологическим настоящим и психологическим будущим. Ценностно-смысловое ядро психологического настоящего выполняет функцию самопознания и самореализации. Вторая составляющая – психологическое будущее, образуемое смысловым будущим (его функция – обеспечение *смысловой* перспективы), и временное будущее, функция которого – обеспечение *временной* перспективы самоопределения.

В.Ф. Сафин и И.Н. Нурлыгаянов (2008), предлагающие рассматривать самоопределение с точки зрения его психологического механизма, считают, что самоопределение – это осознанное соотнесение своих сущностных сил с внешними требованиями и основанный на этом выбор стратегии жизнедеятельности.

Наиболее развернутое понимание самоопределения достигается при исследовании его отдельных форм. В первую очередь здесь следует выделить концепции *профессионального* самоопределения. Е.А. Климов, основываясь на субъектно-деятельностной методологии, рассматривает самоопределение в контексте обретения личностью профессионального пути, становления как профессионала. В общем виде, пишет Е.А. Климов (2010), профессиональное самоопределение уместно понимать как деятельность человека, обретающую то или иное содержание в зависимости от этапа его развития как субъекта труда. При этом отмечается, что содержание деятельности в данном понимании – это прежде всего построение образов желаемого будущего, результата (цели) в сознании субъекта, особенности его саморегуляции, особенности осознания себя, своих личных качеств и своего места в системе деловых межличностных отношений. Е.А. Климов обращает внимание на несколько феноменологических аспектов самоопределения как процесса. Во-первых, самоопределение означает субъектную активность человека, которая предполагает формирование у растущей и развивающейся личности способности и умения самой определять и осуществлять собственные жизненные и профессиональные планы. Во-вторых, ошибочно понимать, что самоопределение – это разворачивание чего-то полностью данному человеку, но сохраняющегося до поры в

«свернутом» виде, да еще и надеяться, что данный процесс пойдет в социально ценном направлении. Самоопределение предполагает активизацию самопознания и самовоспитания молодого человека. Процесс самоопределения – это формирование не только совокупности знаний, представлений человека о мире (профессиональном, межличностном), в котором он ищет собственное место, но, что более важно, системы ценностей, норм, субъективно значимых отношений к рассматриваемой предметной области. В-третьих, самоопределение может осмысливаться и как самоограничение, постановка себе границ. Обдумывание будущего жизненного пути есть и некоторое *уменьшение неопределенности* представлений о будущем. Так, в процессе профессионального самоопределения, молодой человек, оставляя в стороне некоторые возможности выбора, как бы лишает себя возможности прожить те или иные жизненные пути, избирая, предпочитая только один из них. В то же время человек обретает новые, недоступные ранее возможности личностного роста. Вот этот процесс уже не имеет принципиальных ограничений. В-четвертых, самоопределение – это не линейный процесс. Он проходит циклически, связан непосредственно с жизненным, социальным контекстом становления молодого человека. Но следует понимать, что результатом заключительного цикла является формирование в самосознании молодого человека личного жизненного (в том числе профессионального) плана. Важным и необходимым результатом деятельности самоопределения Е.А. Климов считает отчетливое осознание человеком того, что *он сам* выбрал этот жизненный путь, эту профессию.

Н.С. Пряжников (1996), исследуя профессиональное и личностное самоопределение, отмечает, что сложность определения понятия «самоопределение» связана с рядом причин, в частности, наличием других близких понятий: самоактуализация, самореализация, самоосуществление и пр. Пожалуй, именно это обстоятельство убеждает автора в необходимости дифференцировать виды самоопределения и ввести понятие *«профессиональное самоопределение»*, сущность которого Н.С. Пряжников (1996) видит в самостоятельном и осознанном нахождении смыслов выполняемой работы и всей жизнедеятельности в конкретной культурно-исторической ситуации. В качестве содержательно-процессуальной модели профессионального самоопределения Н.С. Пряжников предлагает модифицированный вариант схемы построения личного профессионального плана (ЛПП), концепция которого была предложена Е.А. Климовым (2008), дополняя его ценностно-нравственными компонентами самоопределения. Схема включает 13 компонентов: от осознания ценности честного (общественно полезного) труда (ценностно-нравственная основа самоопределения) и общей ориентировки в социально-экономической ситуации в стране и прогнозирования перспектив её изменения до начала практической реализации личной профессиональной перспективы и постоянного совершенствования намеченных планов по принципу обратной связи (Пряжников Н.С., 1996).

В исследованиях А.Л. Журавлева и А.Б. Купрейченко (2007) рассматриваются структура и детерминация *экономического* самоопределения современной российской молодежи. Авторы вводят психологическое определение этого понятия: «Под самоопределением понимается поиск субъектом своего способа жизнедеятельности в мире на основе воспринимаемых, принимаемых или формируемых (создаваемых) им во временной перспективе базовых отношений к миру и человеческому сообществу, а также собственной системы жизненных смыслов, ценностей, принципов, возможностей, способностей и ожиданий». Отмечается, что самоопределение может быть одновременно отнесено к трем основным классам психических явлений, т.е. пониматься как *процесс*, как *состояние* (некоторый срез процесса на определенном этапе развития) и как *свойство* субъекта (самоопределяющаяся личность или группа и есть их особая характеристика). Предложена двухуровневая модель структуры самоопределения. Составляющие первого, базового, уровня – ценностно-нравственные жизненные установки личности. Второй уровень – динамичный; он отражает ценностные и мотивационные особенности текущего этапа жизнедеятельности субъекта. Основная функция базового уровня («стержня») – самосохранение личности, её целостности. Ведущая функция второго уровня («оболочка» модели) – адаптация, самопрезентация субъекта. Между «стержнем» и «оболочкой» модели самоопределения существует переходная зона. В ней происходит обмен ценностей: приближение, включение в «стержень» и закрепление в нем новых значимых ценностей, целей и т.п. и отдаление или полное исключение других, ставших незначимыми ценностей.

А.Б. Купрейченко и Е.Е. Воробьева (2011) исследуют структуру *нравственного* самоопределения личности. Концепция строится на признании ценностно-нравственной составляющей как

устойчивого фактора самоопределения. Авторы выделяют четыре основных фактора, определяющих структуру нравственного самоопределения личности: нравственная активность; взаимность нравственного поведения; нравственно-мировоззренческие убеждения; нравственно-нормативные убеждения. Отмечено, что «стержень» нравственного самоопределения составляют ценностные ориентации, базовые нравственные убеждения человека, эмоции и формы активности.

Несмотря на пристальное внимание психологов к феномену самоопределения, нельзя не отметить некоторые противоречия, определяющие, на наш взгляд, наиболее актуальные перспективы научного и эмпирического поиска. Во-первых, в психологических исследованиях наиболее разработано понимание сущности, структуры, этапов и психологических механизмов формирования профессионального самоопределения молодежи. Динамика этого явления в более зрелые возрастные периоды изучена эпизодически, что затрудняет выделение психологических закономерностей, детерминирующих данный процесс. Во-вторых, вне поля внимания исследователей пока остаются национально-этнические, региональные традиции и стереотипы, образы новых героев эпохи и другие культурно-исторические процессы, современниками которых мы сегодня являемся. Вместе с тем влияние этих переменных на образы мира в сознании современного человека невозможно переоценить (Ясько Б.А., 2008).

В-третьих, в эпоху социальных изломов обостряется проблема межпоколенных ценностей. Несомненную актуальность имеет поиск наиболее острых, конфликтных точек в Я-концепциях старшего и нового поколений, а также выделение стержневых для самоопределения российского гражданина ценностей независимо от его возрастной когорты.

Исследования в данном направлении можно рассматривать с достаточным основанием как научную проблему, имеющую высокую практическую значимость.

### **ИЗМЕНЕНИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ КАК ПРОЯВЛЕНИЕ СУБЪЕКТНОСТИ**

*М.В. Федоренко  
г. Казань  
fedorenko60@mail.ru*

Человек как субъект – это высшая системная целостность всех его сложнейших и противоречивых качеств, в первую очередь психических процессов, состояний и свойств, его сознания и бессознательного. Такая целостность формируется в ходе исторического и индивидуального развития. Будучи изначально активным, человеческий индивид, однако, не рождается, а становится субъектом в процессе общения, деятельности и других видов своей активности (Брушлинский А.В., 2003). Становление субъектности человека начинается с формирования его потребностей. По классификации потребностей, которая предложена американским психологом С. Мадди, самыми важными наряду с биологическими и социальными являются психологические потребности. По мнению С. Мадди, ослабление психологических потребностей приводит к снижению субъектных проявлений и человек строит жизнь адаптивным образом, ведет себя как объект социальных воздействий. Преобладание психологической детерминанты дает личности возможность обретать целостность прошлого, настоящего и будущего, приобретать и оценивать смысл любого действия, внешнего обстоятельства, что полностью перестраивает структуру регуляции его деятельности (Мадди С., 2002).

Радикальное лечение, выполненное онкологическому больному, еще не является залогом его полного выздоровления, большое значение имеет психологическая реабилитация. Именно в процессе реабилитации проявляется субъектность. Больной может превратить собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования, осуществлять и творчески преобразовывать свою деятельность. Психологический тренинг как один из этапов психологического сопровождения способствуют более эффективному прохождению лечения, снятию стрессовой нагрузки, последующему восстановлению, возврату к активной, полноценной жизни, снижению риска рецидива заболевания (Карвасарский Б.Д., 2002).

Цель проведения психологического тренинга: обучить больных раком щитовидной железы после радикального лечения методом прогрессивной мышечной релаксации по Джекобсону



(Свядош А.М., 2000), ослабить вызванное стрессом психическое и мышечное напряжение, снизить реактивную и личностную тревожность. Джекобсон исходил из общеизвестного факта, что эмоциональное напряжение сопровождается напряжением поперечно-полосатых мышц, а успокоение – их релаксацией. Если человек хочет направить свои усилия на сохранение здоровья, то на стрессовый импульс он должен осознанно отвечать релаксацией. С помощью этого вида активной защиты человек может помешать воздействию стрессового импульса, задержать его или (если стрессовая ситуация еще не наступила) ослабить стресс, предотвратив тем самым психосоматические нарушения в организме.

Нами было организовано и проведено экспериментально-диагностическое исследование особенностей личности больных раком щитовидной железы в условиях социально-психологической реабилитации после радикального противоопухолевого лечения в Республиканском онкологическом диспансере РТ.

Вся работа проводилась с группой больных (основная группа), закончивших радикальное лечение рака щитовидной железы (25 чел., средний возраст –  $42,5 \pm 0,9$  лет), два раза в неделю, по два-три часа каждый, в течение двух месяцев. Контрольная группа – 23 чел. В качестве диагностического инструментария использовались: стандартный многофакторный опросник личности СМОЛ (ММПИ), опросник состояния и настроения САН (самочувствие, активность, настроение), шкала реактивной и личностной тревожности Спилбергера–Ханина. Необходимо отметить, что всем больным (120 чел.) предлагалось пройти психологическую реабилитацию, но добровольно согласились и нашли на это время только 25 чел. (основная группа). Из 66 больных контрольной группы через два месяца для повторного исследования добровольцев было 23. Это, по нашему мнению, один из самых важных показателей проявления субъектности больных раком щитовидной железы на отдаленных сроках после радикального противоопухолевого лечения.

Для всей выборки больных раком щитовидной железы характерны: ипохондричность – борьба с болезнью трансформируется в борьбу за право считаться больным; истерия – трансформация невротической тревоги в функциональные соматические расстройства, психастения – снижение порога толерантности к стрессу; пассивно-страдальческая позиция, шизоидность – социальная дезадаптация, уход в мир мечты, состояние растерянности (Собчик Л.Н., 2003). Больным важно контролировать внутреннее состояние, их импульсивность скрыта и направлена на себя.

Как показал сравнительный анализ основных значимых взаимосвязей ранговых корреляций Спирмена для выборки контрольной группы больных на отдаленном сроке в начале исследования и через два месяца, несмотря на самые высокие показатели тревожности у этой группы по шкале реактивной и личностной тревожности Спилбергера–Ханина, они оказались не связанными с другими показателями. Однако в этой же группе, но через два месяца личностная тревожность имела положительную связь почти со всеми шкалами СМОЛ (ММПИ) и реактивной тревожностью (при  $p \leq 0,05$ ,  $r = 0,56$ ) и отрицательную со всеми показателями теста САН, т.е. чем выше показатели самочувствия, активности и настроения, тем ниже показатели личностной тревожности (при  $p \leq 0,05$ ,  $r = -0,68$ ,  $r = -0,54$ ,  $r = -0,74$ ). Реактивная тревожность имеет отрицательную связь с самочувствием (при  $p \leq 0,05$ ,  $r = -0,50$ ).

Таким образом, можно констатировать, что даже диагностический процесс оказывает положительное влияние на психологический статус больных раком щитовидной железы на отдаленных сроках после радикального противоопухолевого лечения, хотя сравнительный анализ средних данных контрольной группы больных раком щитовидной железы до и через два месяца после исследования с использованием t-критерия Стьюдента и Фишера значимых различий не выявил.

Сравнивая основные взаимосвязи ранговых корреляций Спирмена для основной группы больных раком щитовидной железы на отдаленном сроке после радикального противоопухолевого лечения до и после психологического воздействия, мы выяснили что тесты САН до и после отличаются наличием прямых связей самочувствия и активности после тренинга с коэффициентом F теста СМОЛ и обратных корреляций с реактивной и личностной тревожностью шкалы самооценки (при  $p \leq 0,05$ ,  $r = 0,45$ ,  $r = 0,36$ ,  $r = -0,73$ ,  $r = -0,37$ ). Также после тренинга увеличилось количество обратных и прямых связей реактивной и личностной тревожности со шкалами теста СМОЛ (при  $p \leq 0,05$ ,  $r = 0,33$ ,  $r = 0,33$ ).

Сравнительный анализ средних данных основной группы больных раком щитовидной железы до и после тренинга с использованием t-критерия Стьюдента и Фишера выявил достоверные

отличия: по шкале самочувствия теста САН ( $p \leq 0,005$ ,  $t = -2,0790$ ); по шкале ипохондрии теста СМОЛ ( $p \leq 0,0164$ ,  $t = 2,4254$ ); по шкале истерии теста СМОЛ ( $p \leq 0,0187$ ,  $t = 2,5384$ ). Данные шкалы реактивной и личностной тревожности также достоверно отличаются.

Таким образом, цель, поставленная перед тренингом, была выполнена. Тренинг показал необходимость психологической реабилитации для больных раком щитовидной железы на отдаленных сроках после радикального лечения. Психологическая работа с больными должна вестись постоянно, на всех этапах лечебного процесса и восстановительного периода. Это поможет больным проявлять свою субъектность, активно сотрудничать с лечащими врачами и в то же время не стать объектами врачебных манипуляций.

## ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ИННОВАЦИОННОЙ АКТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ

*А.А. Хван  
г. Новокузнецк  
andrian-khvan@mail.ru*

Рассмотрение человека как субъекта предполагает значительное изменение акцентов в построении и организации психологической науки. Так, по мнению А.В. Брушлинского, перспективной теоретической основой могут стать прежде всего те теории, которые «все более последовательно и системно реализуют в психологии методологический принцип субъекта, его деятельности и общения» (1997, с. 553). Ученый считает, что «предметом психологии становится субъект в непрерывном процессе функционирования и развития его психики» (1997, с. 561). Аналогично В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев полагают, что субъект и производная от него «субъектность есть центральное образование человеческой субъективности, а следовательно, центральная категория психологии человека» (1995, с. 253).

В психологии наиболее употребителен термин «субъект деятельности». Вместе с тем понятие субъекта в психологии рассматривался в более широком контексте – человек (субъект) как творец собственной жизни, как распорядитель своих душевных и телесных способностей. «Человек как субъект – это высшая системная целостность всех его... качеств» (Брушлинский А.В., 1991, с. 10). Быть субъектом – значит «быть творцом своей истории: инициировать и осуществлять изначально практическую деятельность, общение, познание, созерцание...» (Брушлинский А.В., 1991, с. 3).

Этот тезис тесно связан с известной концепцией личности как субъекта деятельности (Рубинштейн С.Л., 1975). Способность личности строить свои отношения с миром, выбирать жизненную позицию, действовать сугубо индивидуально в соответствии со своими собственными и высшими жизненными ценностями составляет суть личности. Эта способность определяет специфическую активность человека как субъекта.

В последние годы мы столкнулись с особенно яркими проявлениями этого особого вида активности личности, причем как на уровне субъект-субъектных, так и субъект-объектных отношений: предпринимательская деятельность, процессы самоопределения и стратегии построения профессиональной и личной карьеры, инновационные процессы в образовании, создание новой метапсихической реальности в диалоге «психолог – клиент» и т.д. Этот вид активности личности, присущий только человеку как субъекту, можно определить как инновационный. Под инновационной активностью будем понимать активность личности, направленную на создание чего-либо нового, ранее отсутствовавшего в субъективном или объективном опыте. Другими словами, инновационная активность – это реализуемая личностью способность преобразования своей внешней и внутренней среды (Хван А.А., 2002).

Важно подчеркнуть, что инновационная активность – специфическая характеристика, несводимая ни к деятельности, ни к поведению, но проявляющаяся в них. Однако в современной литературе понятия «активность» и «деятельность» достаточно часто используются как синонимы. По мнению Г.В. Суходольского (1988), эта синонимия объясняется лингвистическими феноменами.

Слово «деятельность» оказалось для русской мысли и речи доминирующим, а «активность» – рецессивным, выступающим лишь в качестве одного из значений деятельности. Интересно, что

современные учебники психологии также определяют деятельность именно через активность (Немов Р.С., 1994). Добавим, что и у А.Н. Леонтьева термин «деятельность» использовался в значении «активность», что, по словам Г.В.Суходольского, «документально установлено» (1988, с. 11).

Между тем деятельность и активность – далеко не совпадающие понятия. Так, деятельность предполагает наличие цели, активность же не всегда имеет целенаправленный характер. Деятельность имеет осознанный характер и завершается заранее заданным результатом, активность не имеет таких жестких ограничений. Деятельность мотивирована, активность не имеет четких причинных обоснований. Иначе говоря, понятие «активность» шире понятия «деятельность» и не сводится только к деятельности.

Для инновационной активности типичны как минимум две особенности. Во-первых, инновационная активность – это начальный этап, интенция, стремление к созданию чего-либо нового, не обязательно заканчивающаяся созданием этого нового. Во-вторых, инновационная активность человека всегда избыточна по отношению к наличным условиям среды, поскольку сама психика представляет собой средство выхода за пределы наличной ситуации, обеспечивающее не ситуативное, а разумное, «полнезависимое, свободное поведение» (Зинченко В.П., 1998, с. 49).

Собственно активность человека представляется необходимым, но недостаточным условием адекватного развития. Важнейшее условие – культурно-исторический опыт, который зафиксирован самыми разными способами, включая феномены общественного сознания, знаковые и символические языки, произведения искусства, тексты и т.д. В процессе взаимодействия с ними человек овладевает собственными психическими процессами (активностью) и развивается. В противном случае активность личности может проявляться в социально и культурно неприемлемых формах. Применительно к проблеме инновационной активности, в частности в сфере образования, мы фиксируем наряду с позитивными и множество негативных последствий (Хван А.А., 2009).

Иначе говоря, инновационная активность личности необходимым образом должна быть опосредована использованием «психологических орудий» (Л.С. Выготский), «медиаторами», «орудиями-органами» (В.П. Зинченко), «амплификаторами» (А.В. Запорожец, М.К. Мамардашвили), «артефактами» (М. Коул), что и позволяет ей (активности) реализоваться именно человеческим, культурно и социально обусловленным и приемлемым способом. Тем самым на повестку дня встает вопрос о психологическом обеспечении инновационной активности личности.

Под психологическим обеспечением понимается совокупность психологических орудий, позволяющих реализоваться тем или иным проявлениям инновационной активности (Хван А.А., 1998, 2008). При этом главная функция психологических орудий, по Л.С. Выготскому, – реструктурирование и организация деятельности пользователя орудием оптимальным образом.

Нами исследуется инновационная активность личности в сфере образования на примере существующего в настоящее время инновационного бума. Полагаем, что это достаточно представительная модель, интегрирующая в себе все выделенные аспекты проблемы (Хван А.А., 2008, 2011).

На наш взгляд, можно выделить по меньшей мере три уровня психологического обеспечения инновационной активности; 1) уровень общих принципов – правил организации инноваций как проявлений соответствующей активности; 2) уровень комплексных показателей; 3) уровень единичных показателей. Первый уровень предназначен для разграничения, условно говоря, поля допустимых и поля недопустимых решений и общих правил организации инноваций в первом поле. Второй и третий уровни представляют собой психологические орудия, необходимые непосредственно в процессе реализации инновационной активности. В предложенной иерархии легко увидеть аналогию с известной триадой «методология – метод – методика».

Пользователь вправе выбрать любой из трех уровней или воспользоваться всеми. Важно подчеркнуть, что предложенные психологические орудия имеют четко выраженное функциональное назначение и в этом смысле инвариантны. Но содержание этих орудий – конструктов может быть вариативным. В этом и состоит свобода пользователя, который сам самостоятельно осуществляет привязку конструкта к своей ситуации, своей задаче.

В настоящее время разработаны и апробированы средства предпроектного обследования и оценки инновационного климата, комплексы психологических показателей педагогического мониторинга, оценки эффективности инноваций и т.д.

Для разработанного пакета психологического обеспечения инновационной активности характерны наличие идеальной (инвариантной) формы психологического инструмента, конкретной ситуации, посредника-консультанта, свободы (субъективности) участников ситуации, переход идеи в реальность и одной реальности в другую. Иначе говоря, психологическое обеспечение делает возможным акт развития субъектов инновационной активности по Б.Д. Эльконину (2001).

Разработка и внедрение подобных психологических орудий позволит регулировать процесс инновационной активности личности, оптимизировать процесс создания и реализации инновационных проектов в различных сферах человеческой деятельности, поможет изучить и понять специфику активности человека, становящегося субъектом культуры. Соответственно разработка и внедрение понятия «психологическое обеспечение...» позволят перевести проблему инновационной активности личности из сугубо теоретической плоскости в область прикладной психологии, направленной на «проектирование оптимальных условий жизнедеятельности человека во всех сферах его жизни» (Грачев А.А., 2013, с. 23).

### III. ЛИЧНОСТЬ КАК СУБЪЕКТ ОБЩЕНИЯ И СО-БЫТИЯ (К 90-ЛЕТИЮ А.А. БОДАЛЕВА)

#### ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ТРУДНОСТЕЙ ОБЩЕНИЯ В ТРУДАХ А.А. БОДАЛЕВА

*В.А. Лабунская*  
*г. Ростов-на-Дону*  
*vlab@sfedu.ru*

В известной работе А.А. Бодалева «Личность и общение» (1983) сформулировано одно из самых востребованных направлений психологии общения – изучение эффектов, трений, сбоев, достижений в процессе общения сквозь призму интегральных личностных образований. Данное направление развивается в нескольких плоскостях: изучается роль различных личностных образований в достижении успешного, оптимального общения; рассматривается влияние различных по уровню организации личностных особенностей на возникновение трений и трудностей общения; исследуется влияние различных типов, видов общения на формирование личности; выявляются феномены взаимодействия личности и общения, интерпретируемые как явления, результирующие данное взаимодействие и отражающие взаимовлияние личности и общения.

Опираясь на теоретико-методологические установки Б.Г. Ананьева, В.Н. Мясищева и других ученых, А.А. Бодалев вводит в поле изучения проблемы «личность и общение» такое понятие, как «коммуникативное ядро личности». По сути, данное понятие фиксирует единство личности и общения, единство, целостность самого общения как явления, включающего процессы отражения, отношения, обращения (поведения) (Мящев В.Н., 1995). Для современной психологии общения важна идея А.А. Бодалева о представленности коммуникативного ядра личности в образах, понятиях, формирующихся в процессе общения, в переживаниях и отношениях к себе и другому, в тактиках и стратегиях применения вербальных и невербальных средств общения. Иными словами, психологии был открыт путь изучения такого интегрального образования личности, как ее коммуникативное ядро, посредством рассмотрения различных результатов общения. Исследуя структуру и содержание образов и понятий, изучая систему превалирующих у человека отношений, наблюдая за его речевым и неречевым поведением, мы проникаем в коммуникативное ядро личности. Опосредованный подход (через различные результаты общения) к изучению коммуникативного ядра личности наиболее востребован в современной психологии ее прикладных областях.

В результате многолетнего изучения феномена «коммуникативное ядро личности» (см., например, работы Н.Л. Карповой, В.Н. Кунициной) сформировалось представление о нем как об относительно устойчивом симптомокомплексе индивидуально-личностных, субъектных характеристик, которые могут влиять на общение и быть результатом общения. Направленность коммуникативного ядра личности определяет, по мнению А.А. Бодалева, интегральное качество общения. В терминологии А.А. Бодалева, это качество общения названо как оптимальное, успешное, эффективное и трудное, деструктивное, не способствующее развитию гуманных черт личности. В определении коммуникативного ядра личности заложен потенциал его изменения – *относительно устойчивый* симптомокомплекс. Во многих работах А.А. Бодалева утверждается, что мотивационно-потребностная сфера партнеров по общению, их значимость друг для друга, бедность или богатство впечатлений, опыта общения не только формируют коммуникативное ядро личности, но и с трансформацией опыта, впечатлений, с появлением иных мотивационно-потребностных оснований общения, другого круга общения может переструктурироваться в коммуникативное ядро личности.

Идеи А.А. Бодалева о роли коммуникативного ядра личности в разворачивании процессов общения представлены в его концепции «психологические трудности общения и их преодоление» (1991, 1996). Он пишет о том, что у партнеров общения «проявляются те или иные психические свойства личности». В этой связи необходимо выявлять не только «типичные для всех нормальных людей феномены общения, закономерности и механизмы его протекания, но и выявлять трудности общения, т.е. те характеристики психических процессов, состояний и свойств личности, которые,

объединяясь, имеют своим следствием взаимодействие людей, не отвечающее критериям психологически оптимального общения» (1996, с. 109). В трактовке А.А. Бодалева, трудности общения носят субъективный характер. В качестве субъективных переменных рассматриваются те явления, которые образуют коммуникативное ядро личности: неадекватная оценка партнера и самого себя, непонимание отношений партнера и сложившихся взаимоотношений, использование в общении не соответствующих ему вербальных и невербальных моделей обращения к Другому.

В развиваемом А.А. Бодалевым подходе к общению и его трудностям особое место отводится гендерно-возрастным, ситуативным факторам. Трудности общения, порожденные особенностями коммуникативного ядра личности, усугубляются влиянием противоречий, возникающих на основе гендерно-возрастных трений, профессионально-ролевых, этнокультурных предпочтений и т.д.

В современной психологии выявлены различные причины психологических трудностей и описаны результаты затрудненного общения. На наш взгляд, в исследовательских проектах уделяется недостаточно внимания такому феномену, как «полоса отчуждения» – одному из результатов постоянно воспроизводимого трудного общения. В большей мере данная проблема интересовала А.А. Бодалева в контексте педагогического общения, но данный феномен как результат затрудненного общения может наблюдаться в различных видах общения, сопряженных с разнообразными видами деятельности. Таким образом, явление отчуждения, характерное для взаимодействия людей в современном мире, может быть интерпретировано как следствие трений, сбоев, трудностей общения во многих сферах жизнедеятельности человека. А.А. Бодалев не употребляет понятие «тотальные трудности общения», он пишет о том, что для человека может быть трудным общение как в семье, так и на работе, как с близкими людьми, так и мало знакомыми. Широкое поле трудностей общения ставит задачу определения того комплекса личностных, субъектных характеристик партнеров по общению, который ведет к «тотальным трудностям общения», к «порочному кругу отношений» (В.Н. Мясищев), к отчуждению.

Если следовать теоретическим положениям концепции А.А. Бодалева, раскрывающей взаимодействие личности и общения, то на первый план выходит категория «отношения» как объяснительный принцип, системообразующий фактор коммуникативного ядра личности, как главная психологическая причина возникновения трудностей общения различного уровня, вида и типа. Сложившаяся у личности система отношений, по мнению А.А. Бодалева, может по-разному деформировать общение: от легких сбоев, трений до конфликтного взаимодействия.

Обозначенные подходы к общению и пониманию роли личности в возникновении оптимального и трудного общения легли в основу разработки концепции «субъект затрудненного-незатрудненного общения» (Архангельская Л.А., 2004; Бреус Е.Д., 1999; Гейденрих Л.А., 2009; Лабунская В.А., 2001, 2003, 2006; Менджеричка Ю.А., 1998). В разрабатываемой концепции акцент сделан на преобразовательной активности субъекта в общении, соответствующей уровню развития и своеобразию субъектных свойств и способностей, содержанию рефлексивного осознания своих личных отношений и взаимоотношений с миром.

Исходя из такого понимания субъекта общения, критериями определения его типов выступают: направленность, интенсивность, качество преобразовательной активности личности, проявляющиеся в его субъектных, личностных свойствах и одновременно обусловленные ими. Основные положения концепции сводятся к следующему: 1) субъект общения вносит объективные и субъективные изменения в общение и осуществляет качественно определенную детерминацию изменений личности, соответствующих определенному уровню; 2) субъект общения раскрывается через его направленность, установки, ценностные ориентации, через систему отношений; 3) преобразовательная активность субъекта общения направлена на физические, психологические, социально-психологические свойства личности, изменения которых осуществляются в диапазоне от полного физического и психического разрушения до созидания, сотворения (актуализация личностного роста); 4) субъект общения и качество его преобразовательной активности рассматриваются сквозь призму социальной, культурно-психологической нормы; 5) базовыми фундаментальными типами субъекта общения являются те, которые выделены на основе ядерного критерия субъектности – качества преобразовательной активности личности относительно себя и других, представленного в системе ее отношений.

Субъект общения становится субъектом незатрудненного и затрудненного общения в соответствии с его системой отношений, влияющей на его преобразовательную активность, ведущую либо к созиданию, либо к разрушению не только Другого, но и самого себя.

Преобразовательная активность субъекта затрудненного и субъекта незатрудненного общения отличается по всем трем параметрам: направленности, качеству, интенсивности представленных в системе отношений. Сочетание этих характеристик преобразовательной активности дает различные варианты двух типов субъектов общения.

Таким образом, сформулированные А.А. Бодалевым подходы к рассмотрению психологических трудностей общения в рамках созданной им концепции «личность и общение», очерченный им круг факторов и условий возникновения трудностей общения, намеченные ученым пути преодоления трудностей общения легли в основу создания психологии затрудненного общения и изучения таких явлений, как субъект затрудненного-незатрудненного общения.

### РОЛЬ ИДЕЙ А.А. БОДАЛЕВА В РАЗВИТИИ ОНТОЛОГИЧЕСКОГО ВЗГЛЯДА НА ОБЩЕНИЕ

*Л.И. Рюмина*  
г. Ростов-на-Дону  
ryumshina@sfedu.ru

Сегодня уже ни у кого не вызывает сомнений, что в отечественной социальной психологии наблюдаются коренные изменения ее предметного поля, методов и т.д., что свидетельствует об онтологизации и гуманизации психологического знания. Однако путь к этому был сложен, и большую роль в разработке онтологического (ценностно-смыслового взгляда) на общение сыграли труды А.А. Бодалева. Отметим лишь некоторые из его идей, способствующих этому.

Прежде всего, напомним, что в советской психологии категория «общение» считалась одной из главных. При этом возрастание роли исследования проблем общения рассматривалось как некая общая тенденция развития психологической науки. Общение, будучи существенной стороной жизнедеятельности каждого человека, трактовалось как важнейшая детерминанта всей системы психического. Однако его онтологический статус ускользал от внимания исследователей. Психология еще не готова была к этому. Во-первых, необходимо было отнестись к общению как сложному, уникальному и неповторимому явлению. Одним из первых это сделал А.А. Бодалев, акцентируя внимание на том, что «изучение этого сложнейшего психического феномена как системного образования, имеющего *многоуровневую структуру и только ему присущие характеристики*, является актуальным для психологической науки» (Бодалев А.А., 1996, с. 10).

Во-вторых, необходимо было отношение к общению как к целостному явлению. Экзистенциальную сущность общения можно изучить лишь при учете совокупности всех его проявлений и компонентов. Как пишет А.А. Бодалев, «объектом исследования... должно выступать само *общение как целостный процесс*, а не отдельные его участники, причем его необходимо изучать как монообъект...» (Бодалев А.А., 1996, с. 10).

Поддерживая идею Б.Г. Ананьева о наличии «количественного и качественного оптимума общения, которое необходимо для нормального развития субъекта общения, а также последствий дефицита в общении для этого развития» (Ананьев Б.Г., 1980), А.А. Бодалев приходит к выводу о значимости *диалогического общения*. Много факторов, замечает он (Бодалев А.А., 1982), сказываются на объективности восприятия и понимания человеком других людей и отношений к ним, но «психологически полноценным межличностное общение становится только при условии общения на равных, когда его участники не удовлетворены ролями, обусловленными объединяющим их видом деятельности (например, начальник и подчиненный). В межличностном общении психологический оптимум достигается тогда, когда один участник общения чувствует другое Ты столь же сильно, как собственное Я... При таком общении каждый из них должен ориентироваться уже не на роль, а на индивидуальность другого человека, а в ней – на наиболее позитивные черты» (Бодалев А.А., 1996, с. 55).

В то время как отечественная психология относилась к этике настороженно и сама общественная ситуация не располагала к связи психологии с этикой, А.А. Бодалев большое внимание

уделяет *нравственности* личности, за которой стоят ее такие же нравственные отношения, а также роли *ценностной детерминации* в жизни человека. По его словам, смысл жизни – некая ценность, отраженная в сознании и переживаниях человека как субъективно предельно значимая для него и превращающаяся в главный регулятор его поведения. Анализируя работы своих коллег и учеников, А.А. Бодалев отмечает, что они показывают зависимость успешности общения не только от прошлого опыта, но в не меньшей степени и от *мотивационно-ценностной «заряженности»* человека на других людей и на общность с ними (Бодалев А.А., 1996). Таким образом, взгляд на общение как на целостное, уникальное, неповторимое, наполненное ценностями явление подготовил ценностно-смысловой (или онтологический) подход к общению.

В отечественной психологии прослеживаются две линии рассмотрения ценностной детерминации общения: с позиций деятельностного оценивания, осуществляемого с точки зрения полезности или нужности, и с позиций должного, с точки зрения представлений о хорошем и плохом. В русле деятельностного подхода общение рассматривается как частный случай совместной деятельности, Другой и Другие отражаются и включаются в психологическую ситуацию партнера или как носители определенных знаний, или как «помощники» при решении задачи.

Что касается второй линии анализа, сформировавшейся как раз во многом благодаря идеям А.А. Бодалева, то в ней в большей степени представлен процесс общения и его результат безотносительно к конкретному виду деятельности. В русле социально-психологического исследования координации, трансформации и других движений смысловых реалий лежит представление о том, что на процесс общения влияют как сформировавшееся отношение партнеров к другим людям, так и ход общения, который может корректировать эти отношения (Бодалев А.А., 1996). От них во многом зависит наличие у человека отношения к Другому как к ценности или его антипода – отношения к нему как к лишенной души вещи. Кардинальная разница в этих отношениях существенно влияет на развитие и работу интеллекта личности, когда он оказывается направленным на познание и на оценку другого человека. Основываясь на трудах В.Н. Мясищева, А.А. Бодалев объясняет это тем, что при отношении к Другому как к ценности, познавательные процессы (восприятие, память, воображение, внимание, мышление) оказываются более продуктивно и результативно функционирующими. Очень важно, что при таком отношении не накапливаются стереотипы, мешающие межличностному общению, и развиваются интуитивные формы проникновения во внутренний мир другого человека. Таким образом, акцент со смысловой и ценностной природы предмета разговора переносится на ценностно-смысловое отношение к другому человеку.

В работах А.А. Бодалева эта проблема ставится и анализируется как проблема личностной опосредованности общения. Продолжая идеи В.Н. Мясищева, он подчёркивает, что личностные ценностные ориентиры в общении всегда воплощаются в определённых способах обращения с партнёром по общению. По мнению А.А. Бодалева, главное, с чего начинается развитие личностных качеств, необходимых для успешного общения, – формирование у личности такой направленности, при которой другие люди стояли бы не на периферии, а в центре складывающейся у него системы ценностей. При этом необходима выраженная направленность на других людей. Однако гораздо важнее то, в каком качестве стремится человек включить Другого в общение с собой (Бодалёв А.А., 1988).

На наш взгляд, именно такие идеи, выводящие общение за рамки выполнения деятельности (пусть даже совместной), наделяющие душой и переживаниями процессы установления контактов, взаимопонимания и т.д., рассматривают общение как процесс, в котором задействован внутренний мир личности, складывающийся именно в ходе общения и благодаря ему. Тем самым они максимально приближают психологию к изучению бытийной сущности общения. Они возвращают общению его исконный онтологический статус, позволяя сделать то, к чему стремились отечественные психологи, – объяснить роль общения в жизни отдельного человека, группы, общества. Они показывают, что для человеческого существования фундаментальным является наличие другого человека. Причем человек должен существовать для Другого не как субъект познания, а как условие жизни, человеческого существования. Поэтому отношения к другому человеку не зависят «от его полезности», или «хорошего или плохого отношения ко мне». Таким образом, отношения с другими людьми – часть отношения к миру, ко всему бытию. Человеческая личность возникает и существует в общении с другими личностями. Иными словами, человеческие отношения непосредственно входят в смысл бытия.



В дальнейшем эти идеи позволили сформулировать онтологический взгляд на манипуляции (Рюмшина Л.И., 2004) как антипод диалога. Манипуляции возможны тогда, когда по мере своего развития человек все более настраивается действовать, больше уделять внимания поведению партнера, а не его чувствам, т.е. в межличностном общении большую роль играет маска (Бодалев А.А., 1996). В таких отношениях партнер превращается в объект, «в лишенную души вещь» (Бодалев А.А., 1996), т.е. теряет свою человеческую сущность, обесценивается. С точки зрения онтологии, лишая другого человека ценности, манипулятор нарушает законы человеческого бытия и тем самым не наделяет ценностью и себя.

Использование манипуляций дает ощущение силы, власти, контроля, создавая иллюзию избранности и права использовать других. Они позволяют быстро достичь цели, так как не берется в расчет другой человек (его желания, переживания и т.п.) и игнорируется необходимость нравственного отношения к Другому или Другим. И если диалог объединяет и создает совместность в самом широком смысле, то манипуляция носит односторонний характер, такое общение не вызывает желания его продолжать и углублять. В этом и есть онтологическая бессмысленность манипуляций.

### **ПРОБЛЕМА ПОНИМАНИЯ И ИНТЕРПРЕТАЦИИ В РАБОТЕ А.А. БОДАЛЕВА «ЛИЧНОСТЬ И ОБЩЕНИЕ»**

*Г.В. Сериков  
г. Ростов-на-Дону  
serikovg@mail.ru*

В системе социально-психологического знания в отечественной науке проблема понимания и интерпретации традиционно рассматривалась в русле социальной перцепции – восприятия и познания человека человеком, выдлившейся в самостоятельную область исследования в научной школе А.А. Бодалева. Проблема понимания человека человеком предстает в его работах системно, полно, разносторонне. В своей обширной обобщающей и подводящей итоги работе «Личность и общение» (1995) А.А. Бодалев дает чрезвычайно емкое и эвристически ценное описание процесса перехода и взаимосвязи внутреннего и внешнего, вводящее, на наш взгляд, «интерпретационный контекст» в процесс понимания одним человеком другого. «Психические процессы и присущие человеку в каждый момент внутренние психические состояния коррелируют с конкретными нервно-физиологическими и биохимическими характеристиками организма. Сложные психологические образования, которые представляют собой непрерывно перестраивающиеся по ходу деятельности ансамбли процессов и состояний, динамично выражаются во внешнем облике и поведении человека в виде совокупности определенных признаков, организующихся в пространственно временные структуры» (Бодалев А.А., 1995, с. 117). А.А. Бодалев рассматривает объектно-субъектные трудности восприятия и понимания человека человеком, а именно: трудности, которые обусловлены сложностью познаваемой личности (все то, что мешает оценить «подлинную сущность человека»), и трудности, обусловленные «неизбежной ограниченностью познавательных моментов самого субъекта познания» (Бодалев А.А., 1995, с. 135).

Так, А.А. Бодалев указывает на неодинаковую сложность для познающего субъекта разных сторон личности одного и того же человека (ввиду различия структуры и форм проявления этих сторон), что требует разного времени для их познания и оценки. Трудности субъекта познания, мешающие адекватному пониманию и отражению, обусловлены зависимостью «восприятия и понимания другого человека от индивидуальных качеств воспринимающего» (Бодалев А.А., 1995, с. 309), его опыта труда, познания и общения. Понятие «понимание» раскрывается в связи с общими особенностями понимания людьми друг друга, как проникновение во внутреннее психологическое содержание движений, действий, поступков, деятельности человека, познание убеждений, потребностей, интересов, чувств, характера, способностей. Прослеживается диалектика внешнего проявления и внутреннего содержания качеств личности и понимания, диалектика случайного и существенного, относительность полноты познания одним человеком другого в повседневном общении, его схематичность, упрощенность и многое другое. В работах А.А. Бодалева понятие «интерпретация» чаще всего употребляется вместе с такими понятиями, как «восприятие», «пони-

ние», «познание», «отражение», что задает понятийное поле рассмотрения данного явления, а также указывает на процессуально-результативные его аспекты. Среди характеристик отражения выделяются «адекватность», «многоуровневость» (уровни связываются с развитием личности субъекта восприятия и понимания), «динамичность». Интерпретация (истолкование) наделяется (в случае отрицательного результата в общении) такими чертами, как «недостаточность», «неправильность». Помимо термина «интерпретация», употребляется понятие «трактовка». По отношению к экспрессивным признакам состояний используются понятия «опознание», «распознавание», «распознавание», «расшифровывание». Присутствуют также выражения «интерпретация внутреннего мира», «процесс психологической интерпретации человеком другого человека как личности». Кроме психологической интерпретации говорится о «психологическом объяснении» поступков, их «психологической классификации». В качестве результата интерпретации (как психологического истолкования) рассматривается суждение. Наряду с этими терминами употребляются выражения «социально-психологическая оценка» (которая может быть правильной или нет), «интерпретационная матрица», «интерпретация психологического содержания сигналов» и т.п. (Бодалев А.А., 1995, с. 201).

В работах А.А. Бодалева интерпретация не всегда выделяется в качестве отдельного момента социально-перцептивных процессов, в качестве самостоятельного явления в сфере социального познания, а сам термин употребляется рядоположно с такими понятиями, как «оценка», «расшифровка», «психологическое объяснение», однако наиболее существенные характеристики данного явления раскрываются через характеристики феноменов, «генетически связанных» с ним (понимание, отражение, восприятие, познание).

Итак, исходя из содержания работ А.А. Бодалева, можно выделить и обозначить такую важнейшую характеристику интерпретации, как ее объектно-субъектная обусловленность, иными словами, зависимость интерпретации от: 1) особенностей представленности в поведении личности тех чувственных данных, которые отражаются и интерпретируются; 2) индивидуальных характеристик самого субъекта интерпретации. Кроме того, сюда следует отнести и такие характеристики интерпретации, как достаточность (полнота), проективность, избирательность, правильность / адекватность.

### **ОБ ИЗУЧЕНИИ ДИНАМИКИ ОТНОШЕНИЙ ЛИЧНОСТИ С ПОЗИЦИЙ ПОДХОДА К ОБЩЕНИЮ А.А. БОДАЛЕВА**

*Т.А. Шкурко*  
*г. Ростов-на-Дону*  
*shkurko@sfnu.ru*

Проблема динамики отношений личности – одна из ключевых, фундаментальных проблем социальной психологии. Анализируя исследования различных видов отношений личности и их динамики, можно выделить два взаимосвязанных вектора современных исследований. Во-первых, это изучение самой динамики отношений, понимаемой как изменение во времени их основных параметров. Анализ литературы показывает, что динамика отдельных видов (к себе, к Другому, к миру) и параметров (знак, модальность, интенсивность и т.д.) отношений изучена достаточно хорошо. Во-вторых, это изучение влияния различных факторов на динамику отношений личности. В психологии изучены четыре группы факторов, опосредующих возникновение и динамику отношений личности (к себе, к Другому, к миру): 1) факторы, детерминирующие становление и развитие системы отношений человека в онтогенезе; 2) личностные факторы, к которым относятся различные свойства субъекта отношений; 3) внешние факторы, которые включают в себя фактор времени, экологический фактор, фактор пространственной близости, культурно-исторический фактор и пр.; 4) групповые факторы, к которым относятся процессы групповой динамики. Отдельным направлением исследований в социальной психологии является изучение динамики отношений в процессе социально-психологического тренинга. Эти исследования имеют не только прикладное значение, но и большую теоретическую ценность. Они позволяют расширить и углубить существующие представления о динамике различных видов отношений, понять особенности функционирования

отношений как целостной динамической системы связей личности в ограниченном времени и в ситуации, приближенной к лабораторному эксперименту.

В фундаментальной работе «Личность и общение» (Бодалев А.А., 1995) Алексей Александрович Бодалев, опираясь на концепцию отношений своего учителя В.Н. Мясищева, формулирует научную программу изучения личности в общении, наметив перспективные теоретико-эмпирические направления изучения общения в социальной психологии. К важнейшим требованиям к осуществлению подобных исследований ученый относит изучение общения в единстве трех взаимосвязанных компонентов – психического отражения участниками общения друг друга, отношения их друг к другу и обращения их друг с другом. В работах А.А. Бодалева и его коллег доказана связь отношения, образа и процессов социально-психологической интерпретации личности. В ряде эмпирических исследований в структуре интерпретации были обнаружены особые образования, которые включают в себя эмоциональную оценку человека и служат показателями отношений между людьми. А.А. Бодалев назвал эти образования «оценкой личности в целом» (Бодалев А.А., 1982, с. 184), В.Н. Панферов – «интегральными определениями личности» (Панферов В.Н., 1970, с. 88); В.А. Лабунская – «эмоционально-оценочными суждениями» (Лабунская В.А., 1990, с. 83). Также в исследованиях зафиксировано единство отношения, выражения и обращения (Бодалев А.А., 1983, 1994; Лабунская В.А., 1986). Таким образом, изучение динамики отношений личности невозможно в отрыве от анализа процессов восприятия и социально-психологической интерпретации участников общения, а также без учета выражения отношений к другим людям, их форм обращения друг к другу.

Одна из важнейших задач предложенного А.А. Бодалевым подхода к изучению личности в общении – «выявление и изучение разных типов мотивационно-потребностной сферы личности и особенностей ее влияния на различные характеристики общения этой личности с людьми, на все ее познавательные процессы, на ее переживания и эмоциональное состояние, на ее поведение, когда объектом этих процессов, состояний и поведения оказываются люди» (Бодалев А.А., 1995, с. 41). Таким образом, при изучении динамики отношений личности одним из важнейших факторов этой динамики должна выступать мотивационно-потребностная сфера личности.

Опираясь на изложенные идеи А.А. Бодалева, мы предприняли экспериментальное исследование динамики отношений личности в процессе танцевально-экспрессивного тренинга. Танцевально-экспрессивный тренинг (ТЭТ) представляет собой новое направление социально-психологического тренинга, разрабатываемое нами совместно с В.А. Лабунской (Лабунская В.А., Шкурко Т.А., 1997). Этот вид тренинга создан на основе синтеза подходов современной танцевальной психотерапии и отечественного социально-психологического тренинга. В основу танцевально-экспрессивного тренинга положен личностно-динамический подход к экспрессии человека (Лабунская В.А., 1999). Основные теоретические положения, цели, задачи и полная программа тренинга представлены в ряде работ (Лабунская В.А., Шкурко Т.А., 1997; Шкурко Т.А., 2005). Ключевым в ТЭТ является представление о танце как экспрессивной модели выражения личности, включенной в определенный социально-психологический контекст. Участникам танцевального взаимодействия через кинесическую, такесическую и проксемическую структуры экспрессии становится представленной для осознания, анализа и изменения сложным образом организованная и взаимосвязанная система их отношений. Данный подход к танцу позволяет рассматривать танцевальное взаимодействие как модель изучения общения в единстве процессов отражения, отношения и обращения.

Под динамикой отношений мы понимали изменение во времени их основных параметров под влиянием различных факторов. В качестве основного фактора динамики отношений в данном случае выступил танцевально-экспрессивный тренинг. В эксперимент также была введена еще одна независимая переменная – социально-психологические, мотивационно-потребностные и когнитивные особенности участников тренинга, так называемый личностный фактор.

Под параметром отношения мы рассматривали такую характеристику отношений человека, которая служит критерием сравнения различных отношений в системе отношений человека, их измерения, анализа изменений отношений и выделения различных видов отношений. Нами была поставлена задача комплексного изучения динамики различных видов отношений (отношения к Другому, к группе, к себе) и их основных параметров: интенсивности, знака, модальности, дифференцированности, взаимности. Эти виды отношений и их параметры изучались нами на осознавае-

мом и неосознаваемом уровнях. Такой подход, на наш взгляд, позволил выйти за пределы устоявшихся экспериментальных традиций изучения динамики отношений, а именно изучения преимущественно динамики межличностных отношений или отношений к себе, а также главным образом осознаваемых отношений.

Проведенное исследование позволило заключить, что в результате ТЭТ происходят значимые изменения формально-содержательных параметров различных видов отношений его участников. Эти изменения носят гетерохронный характер как внутри определенных видов отношений, так и между ними. Одновременно наблюдаются общие тенденции изменений параметров внутри определенного вида отношений. К ведущим тенденциям изменений различных видов отношений относятся: 1) увеличение интенсивности выражения отношений к себе и Другому; 2) снижение взаимности осознаваемых отношений; 3) уменьшение дифференцированности неосознаваемых отношений (за счет повышения позитивности отношений к себе и Другим); 4) изменение отношения к группе от отношения к ней как к нерепрезентативной к отношению к ней как к репрезентативной группе; 5) динамика различных видов отношений, характеризующаяся различными профилями, среди которых ведущее место занимают позитивный «поступательный», позитивный «скачкообразный» и позитивный «п-образный».

В то же время были обнаружены индивидуальные различия в динамике отношений участников тренинга, которые опосредованы главным образом так называемыми личностными факторами: социально-психологическими, потребностно-мотивационными и когнитивными особенностями участников. Нами был проведен анализ взаимосвязей между показателями динамики различных видов отношений участников тренинга и их социально-психологическими и личностными характеристиками. Для этого было выделено 25 показателей динамики видов отношений участников тренинга, отражающих различное соотношение таких основных характеристик динамики, как направленность и степень изменения отношений (динамичность отношений). На основании проведенного анализа можно сделать вывод, что динамика различных видов отношений личности в процессе социально-психологического тренинга обусловлена различными комплексами социально-психологических и личностных особенностей субъекта отношения. Описаны комплексы характеристик субъекта отношений, обуславливающих динамику его отношений к себе и другим людям.

Полученные данные позволяют создать психологический портрет личности с динамической системой отношений (у которой произошли значительные изменения различных видов и параметров отношений в процессе танцевально-экспрессивного тренинга). Он включает в себя следующие характеристики: позитивный социально-психологический статус в группе; высокий уровень общительности, чувствительности и стремления к другим людям; стремление к экспериментированию в социальной жизни; высокий уровень импульсивности; развитый интеллект; большой объем и дифференцированность интерпретации поведения других людей (когнитивная сложность); высокая степень потребности в установлении близких отношений и в контроле других людей. Полученные в ходе экспериментального исследования данные говорят о том, что в зависимости от уровня развития определенных черт, свойств, их симптомокомплексов в структуре характеристик личности у участников танцевально-экспрессивного тренинга происходят различные изменения в системе отношений, затрагивающие параметры, виды, уровни осознания, направленность на себя и других.

## СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ СТИМУЛИРУЮЩЕЙ ФУНКЦИИ ЗАВИСТИ<sup>1</sup>

*Т.В. Бескова*  
*г. Саратов*  
*tatbeskova@yandex.ru*

Проблема зависти относится к тем глобальным проблемам, которые пронизывают всю историю существования человечества, и ранняя история человеческой мысли, как нельзя лучше свиде-

---

<sup>1</sup> Работа выполнена в рамках проекта «Социально-психологический анализ процессов социализации и адаптации личности в условиях динамично развивающегося общества» Федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 годы» (2012-1.2.1-12-000-3005-012).

тельствует о том, что данный феномен является неотъемлемой и неустранимой частью социальной реальности. Упоминание о зависти можно встретить в самых древнейших текстах, ее изучению посвящены многочисленные труды философов-мыслителей, проблема зависти традиционно занимает одно из главных мест в основных мировых религиях и мировой культуре, в которых она запечатлена образами Каина и Сальери. Во всех культурах и на разных стадиях развития общества признается ее деструктивный характер.

В отличие от существующих общепсихологических представлений о зависти как эмоциональном образовании в рамках авторской социально-психологической концепции, в основе которой лежит системно-реляционный подход, зависть рассматривается как система отношений (system of relationships) личности к различным сторонам объективной действительности. Структурно-уровневая организация зависти представлена метасистемой (личность), системой (зависть как социально-психологическое отношение), разнопорядковыми подсистемами (отношение к предметам превосходства Другого, превосходящим объектам и самому себе как субъекту зависти), компонентами (когнитивный, аффективный, потребностный, поведенческий, нравственно-ценностный) и элементами (необходимые для формирования компонентов психологические образования) (Бескова Т.В., 2013). Функции зависти по отношению к более общим целостностям (личности и социуму), объясняющие цель появления системы и отчасти определяющие способы ее достижения, представлены совокупностью функций ее подсистем, реализуемых как на личностном, так и на социальном уровнях (стимулирующей, утверждающей, регулятивной, контролирующей, защитной) (Бескова Т.В., 2012).

На формирование социально-психологической концепции зависти большое влияние оказали сформулированные в рамках субъектного подхода положения:

а) о дифференциации категорий «личность» и «субъект» (Сергиенко Е.А., 2009), на основании которой нами полагается, что «носителем» завистливого отношения является личность, а его «реализатором» (транслятором) во вне – субъект, преобразовательная активность которого может менять содержание, форму и направленность;

б) о границах преобразовательной активности субъекта (Демин А.Н., 2009; Лабунская В.А., 2009; Рябикина З.И., 2009) и об отношениях личности как катализатора направления активности (Шамянов Р.М., 2010). Преобразовательная активность субъекта, детерминированная превосходством Другого, имеет широкий диапазон (от созидательной до разрушающей), в пределах которого могут осуществляться переходы, характеризующие смену ее содержания, формы и направленности, причинами которых могут выступать многочисленные барьеры (например, объективная или субъективная оценка нехватки ресурсов для достижения цели).

Данные положения субъектного подхода – определяющие для анализа стимулирующей функции зависти. Необходимо отметить, что деструктивность зависти по отношению к другим признается всеми авторами без исключения, тогда как вопрос о ее стимулирующей роли в личностном развитии остается предметом научных дискуссий. Если одни авторы полагают, что зависть может стимулировать стремление к успеху, мотивировать на жизнь, раскрывать личностный потенциал, выступать источником прогресса (Гусова В.А., 2006; Зубарев С.М., 2009; Прокофьев А.В., 2009; Филипенко В.В., Черняев Л.Л., 2004), то другие, напротив, убеждены, что порождая деструкции на уровне личности, зависть становится преградой в самореализации (Лабунская В.А., 2005, 2006; Леонтьев Д.А., 2012; Муздыбаев К., 2002; Розов А.И., 1993; Шамянов Р.М., 2010).

Проведенный нами ряд эмпирических исследований стимулирующей функции зависти включал в себя как субъективные, так и объективные методы диагностики. Исследование, проведенное на выборке 421 чел. с использованием анкеты «Представления о зависти» (блок вопросов «оценочные характеристики зависти»), позволило классифицировать ответы в группы по критериям конструктивности / деструктивности зависти и направленности (на себя / на других):

– конструктивная направленность на себя (60,3%) («заставляет человека совершенствоваться», «стимул для достижения цели», «рычаг для собственного развития», «толчок к действию и развитию», «двигатель прогресса» и др.);

– деструктивная направленность на себя (24,2%), соответствующая христианскому пониманию зависти как греха, направленного против себя;

– деструктивная направленность на объект зависти (21,7%) («разрушает даже дружеские отношения», «вызывает ненависть, злобу к другим», «человек делает гадости», «толкает людей на плохие поступки вплоть до преступления» и др.);

– деструктивность без указания направленности (17,6%) («низкое чувство», «грех» и др.);

Таким образом, на уровне субъективных представлений деструктивность зависти по отношению к другим признается однозначной, тогда как по отношению к себе в большей степени признается ее конструктивная роль (стимулирование самосовершенствования), нежели деструктивная (деформация личности) ( $z = 3,3, p \leq 0,01$ ).

Исследования стимулирующей функции зависти, проведенные с использованием объективных методов, показали иные результаты. Данные исследования проводились на различных по объему выборках (от 65 до 421 чел.) и с использованием различного пакета психодиагностических методик: «Проявления зависти и ее самооценка» (Бескова Т.В., 2011); «Методика исследования завистливости личности» (Бескова Т.В., 2012); опросник для оценки мотивации достижения (Элерс Т., 2006); «Мотивация, азартность, социальный престиж» (Кубышкина М.Л., 2009); «Поведение в конфликтных ситуациях» (Томас К., 2005); диагностики межличностных отношений (Лири Т., 1996); методика диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере (Потемкина О.Ф., 2002); опросник агрессивности (Басс А., Дарки А., 2003). Обработка результатов осуществлялась с помощью метода корреляционного анализа и метода сравнения средних по t-критерию Стьюдента.

Интегративный показатель зависти имеет значимую связь лишь со стремлением субъекта к *социальному престижу* ( $p \leq 0,05$ ). Данное стремление субъекта коррелирует с завистью к социальному превосходству (карьерному росту, социальному статусу, похвале значимого человека), материальному достатку, профессиональным успехам, интеллекту и здоровью. Взаимосвязей же интегративных показателей зависти и завистливости с *мотивацией достижения*, являющейся образующим показателем стремлений субъекта к достижению значимых целей и успеха в целом и *соперничеством*, которое на уровне массового сознания является инвариантной характеристикой зависти, не обнаружено.

Сравнительный анализ стилей социального поведения субъектов с выраженной мотивацией достижения и субъектов зависти, выявил следующие различия: а) субъекты с выраженной мотивацией достижения превосходят субъектов зависти по ориентации на труд ( $p < 0,05$ ); трудовая установка первых доминирует над установкой на материальное обогащение ( $p < 0,001$ ); б) субъекты зависти превосходят субъектов с выраженной мотивацией достижения по доминированию подозрительного стиля межличностных отношений ( $p < 0,05$ ).

Выявлены различия в агрессивности и враждебности субъектов с разным уровнем выраженности зависти и соперничества, позволяющие констатировать, что находящаяся в области пересечения зависть – соперничество, больше вбирает в себя характеристик зависти, нежели соперничества. Однако между ними (завистью в «чистом виде» и завистью – соперничеством) есть и различия, основное из которых – доминирование того или иного компонента враждебности: в первом случае – аффективного (обиды), во втором – когнитивного (подозрительности).

Данные результаты позволяют предполагать, что содержание стимулирующей функции зависти заключается в побуждении преобразовательной активности субъекта, связанной со стремлением к социальному престижу. Однако низкий уровень мотивации достижения, ориентации на соперничество и труд субъекта зависти, свидетельствует о неиспользовании им конструктивной стратегии нивелирования различий с превосходящим Другим («достичь того же, что имеет Другой»). Высокий же уровень их враждебности и подозрительности может стать причиной личностных деструкций, преградой в достижении реального успеха и самореализации. Таким образом, зависть побуждает активность субъекта, но уровень ее конструктивности и созидательности низок.

## ВЛИЯНИЕ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ НА УРОВЕНЬ ШКОЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ

*Е.И. Аксенова, Т.Б. Венцова*  
*г. Ярославль*  
*vib.52@bk.ru*

Школьная тревожность – одна из типичных проблем в учебно-образовательном процессе, с которой сталкиваются все учителя и родители. Школьная тревожность, будучи признаком школьной дезадаптации ребенка, негативно влияет на все сферы его жизнедеятельности: учебу, общение, здоровье.

Проблему школьной тревожности изучали отечественные психологи: И.Ю. Кулагина (1999), А.М. Прихожан (2001), А.В. Микляева, П.В. Румянцева (2004) и др. В данных и некоторых других работах описаны виды школьной тревожности, причины ее возникновения. Исследования проводились в разных возрастных группах, но школьная тревожность старшеклассников изучена в меньшей мере.

Школьная тревожность зависит от многих факторов. Нами исследовано влияние на школьную тревожность у старшеклассников такого фактора, как детско-родительские отношения.

Цель данной работы – исследование зависимости уровня школьной тревожности детей от типа семейного воспитания. Исследование было проведено на базе МОУ СОШ №4 г. Переславля-Залесского Ярославской области. Было обследовано 35 учеников (20 девочек и 15 мальчиков) девятых классов. Выбор данной возрастной группы объясняется тем, что к этому возрасту тревожность становится устойчивым личностным образованием. До этого момента она является производной широкого круга социально-психологических нарушений. В этом возрасте тревожность возникает как следствие фрустрации потребности устойчивого удовлетворительного отношения к себе, чаще всего связанного с нарушениями отношений. Гендерные различия в проведении исследования не учитывались – в выборке представлено примерно одинаковое количество мальчиков и девочек. При анализе семей было выявлено 10 неполных и 24 полные семьи. Один ученик оказался сиротой, и, к сожалению, мы не сможем проанализировать его тревожность с точки зрения родительского воспитания.

Для решения поставленных задач были использованы методика по выявлению уровня школьной тревожности у подростков (Кондаш) и опросник «Поведение родителей и отношение подростков к ним» (ADOR).

Методика Кондаша включает ситуации трёх типов: 1) ситуации, связанные со школой, общением с учителями; 2) ситуации, актуализирующие представление о себе; 3) ситуации общения.

Соответственно виды тревожности, выявляемые с помощью данной методики, обозначены как школьная, самооценочная, межличностная.

Опросник «Поведение родителей и отношение подростков к ним» изучает установки, поведение и методы воспитания родителей так, как видят их дети в подростковом возрасте, что позволяет описать отношения с родителем по наиболее общим проявлениям: доброжелательность, враждебность, автономия, директивность и непоследовательность родителя. Опросник содержит шкалу позитивного интереса, шкалу непоследовательности, шкалу директивности, шкалу враждебности и шкалу автономности.

Анализируя полученные результаты, мы исходили из того, что одной из базовых причин школьной тревожности служит фактор семейного воспитания, особенно взаимоотношения мать–ребенок.

Корреляционный анализ (определялся коэффициент ранговой корреляции Спирмена) выявил положительные статистически значимые связи на 5% уровне между такими факторами, как школьная тревожность – родительская директивность и школьная тревожность – родительская враждебность, а также отрицательную статистически значимую на 5% уровне связь оценочной тревожности и автономности. То есть мы можем утверждать, что тревоги с учебным процессом в раннем юношеском возрасте могут возникать в такой семье, где стиль родительского воспитания близок к эмоциональному отвержению (неприятию) или доминирующей гиперпротекции.

Родительское воспитание в стиле эмоционального отвержения означает не принимать ребенка таким, какой он есть, переделывать с помощью жесткого контроля и твердости в общении. Мать постоянно стремится приблизить ребенка к своему «эталону», в том числе и в учебной сфере. Естественно, ребенок стремится соответствовать ожиданиям матери и болезненно переживает любые отхождения от «эталона». Ребенок становится тревожным и неуверенным в своих поступках, он заранее боится совершить ошибку и опуститься в глазах матери. И потерпев одну неудачу за другой, он понимает, что никогда не сможет выполнить все, что ждет от него мать.

В стиле доминирующей гиперпротекции преобладает игнорирование реальных желаний ребенка и жесткий контроль над его поведением. Ребенку даже не дают проявить себя и показать свою самостоятельность, в результате этого он становится нерешительным, замкнутым и тревожным.

Родительская враждебность присутствует и при авторитарном стиле воспитания. Этот стиль отличается повышенным контролем за действиями и желаниями ребенка, твердостью в предъявлении требований к подростку. Родители предполагают, что ребенок должен безукоризненно выполнять их просьбы, в противном случае они вправе наказать его со всей жесткостью. Это делает ребенка замкнутым и тревожным. Завышенные требования родителей вызывают у него неконтролируемое волнение и постоянный страх сделать что-то не так, не соответствовать ожиданиям строгих родителей. Особенно это проявляется в учебной сфере, так как взрослые считают это ключевой деятельностью ребенка и постоянно держат под контролем все, что связано с ней.

Отрицательная связь оценочной тревожности и автономности означает, что отгороженность родителей от проблем ребенка, отсутствие опеки, невмешательство в жизнь ребенка-девятиклассника не способствуют повышению оценочной тревожности, что объясняется отчасти особенностями данного возраста, стремлением старшеклассников к автономии от родителей. Сочетание этого стремления с автономией родителей создает достаточно благоприятный эмоциональный фон. Этот вывод можно считать предварительным при данном способе обработки полученных результатов, для его уточнения необходимо увеличение объема выборки и определение корреляционного отношения, поэтому нельзя ограничиваться оценкой корреляционной связи. Однако, качественный анализ полученных нами данных позволяет считать, что именно автономия родителей, которые не занимаются воспитанием ребенка-старшеклассника, – причина невысокой оценочной тревожности.

Как показало исследование, в раннем юношеском возрасте отношение родителей к детям-старшеклассникам является одним из факторов повышения школьной тревожности. В семьях, где по отношению к ребенку допускаются такие проявления, как директивность и враждебность, школьная тревожность возрастает.

## **ЗАМЕЩАЮЩИЙ РОДИТЕЛЬ КАК СУБЪЕКТ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ**

*Е.А. Гапченко*  
*г. Ростов-на-Дону*  
*glpsy@rambler.ru*

Семейные взаимоотношения выступают в качестве социально-психологического контекста, задающего определенную матрицу развития ребенка. Ведущая роль в этом принадлежит родителям как активным «конструкторам» детско-родительского взаимодействия. В современных психологических исследованиях семья в культурно-исторической перспективе рассматривается как творческое со-бытийное пространство человеческой личности. Система межличностных взаимодействий в семье, с одной стороны, призвана защитить человека от манипулятивных воздействий общества, обеспечивая тем самым условия безопасности и защищенности, а с другой – адаптировать его к жизни в этом обществе, социализировать, развить способности продуктивного построения жизни. Вместе с тем не снижающийся показатель количества детей, изымаемых из родных семей из-за неисполнения родителями своих обязанностей по уходу и воспитанию, а также причинения вреда здоровью детей говорит о неспособности ряда родителей создать конструктивные условия для развития, и необходимости поиска адекватного формата восполнения дефицита родительской заботы.



В российской практике семейного жизнеустройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, наибольшее распространение получили такие формы, как усыновление, опека и приемная семья. Объективные отличия этих форм основываются на степени вовлеченности государства в регулирование жизнедеятельности замещающей семьи. Но кроме этого существует и смысловой аспект взаимодействия взрослого и приемного ребенка, который отражает и позицию воспитателя – родительскую или профессиональную.

К усыновлению обращаются чаще всего семейные пары, испытывающие проблемы в репродуктивной сфере здоровья и ориентированные на прием ребенка в возрасте от рождения до года. Возможные трудности, с которыми они могут столкнуться, связаны со здоровьем потенциального ребенка и последствиями разрыва с кровной матерью или же ранней депривацией. Потребность в реализации себя как родителя, ранний возраст ребенка-сироты создают условия для достаточно быстрой компенсации депривационной симптоматики.

Дети, оставшиеся без попечения родителей в более позднем возрасте, чаще размещаются под опеку или в профессиональную приемную семью. Зачастую к этому моменту ребенок имеет в своем опыте ситуации, которые несли угрозу его здоровью или даже жизни. Физическое и эмоциональное насилие, пренебрежение нуждами – самые распространенные виды жестокого обращения, которые испытывали дети, лишенные родительской заботы. Следствием жестокого обращения становятся травмы, которые вызывают непропорциональность развития ребенка. Большинство проявлений трудного поведения приемных детей связано именно с этим жизненным опытом и особенностями развития.

Поведение приемного ребенка может не укладываться в привычные рамки, и это не позволяет родителям использовать имеющийся опыт воспитания собственных детей, если таковой имеется. Дополнительными стрессовыми факторами могут стать контакты с контролирующими органами, а также с кровными родственниками приемного ребенка, жалобы на поведение детей со стороны педагогов и воспитателей, противоречивое отношение ближайшего социального окружения к приемной семье. Установление отношений с самим ребенком тоже потребует значительных эмоциональных, физических и интеллектуальных усилий, так как он не доверяет взрослым, испытывает трудности при установлении эмоциональных связей с другими людьми, переживает утрату кровной семьи и одновременно с этим может испытывать противоречивые чувства к кровным родителям, идеализировать их образы, сравнивать биологических и приемных родителей.

Еще одним напряженным моментом является ситуация, когда приемный ребенок начинает рассказывать о пережитых травматических событиях. Это становится серьезным испытанием для родителей-воспитателей, так как подробности описываемых событий могут шокировать.

Как показывают результаты анализа практики сопровождения замещающих семей, в период адаптации замещающие родители испытывают воспитательскую неуверенность, растерянность, затрудняются соотнести наблюдаемое поведение приемного ребенка с имеющимися знаниями о нем, особенно если родитель не имеет опыта воспитания приемного ребенка. Ненормативность поведения ребенка вступает в конфликт с имеющимся нормативным социальным опытом самого родителя.

Все эти особенности могут потребовать подхода, отличного от того, которым родители пользуются в отношении кровных детей, воспитание которых подкрепляется родительским авторитетом, желанием ребенка быть хорошим в глазах значимых взрослых. В ситуации воспитания приемного ребенка родителям придется опираться на другие основания. В качестве таковых можно назвать:

- адекватное представление о сущности роли замещающего родителя (ориентация замещающего родителя в первую очередь на удовлетворение специфических потребностей приемного ребенка) и понимание собственных воспитательных возможностей для конкретного ребенка (например, неуверенному, пугливому ребенку нужен поддерживающий, либеральный родитель, а ребенку с низким самоконтролем – умеющий устанавливать четкие правила и контроль; ребенку, перенесшему физическое насилие, – умеющий обеспечить безопасность);
- безусловное принятие ребенка, его прошлого;
- толерантное отношение к кровной семье ребенка (терпимое, безоценочное отношение, в первую очередь к биологическим родителям);
- готовность обращаться за помощью к специалистам.

Ясное осознание замещающим родителем своей роли очень важно не только для него самого (снижается риск необоснованных ожиданий от приема ребенка на воспитание), но и для ребенка, так как предполагает более определенные отношения.

Не вызывает сомнения, что взаимодействие с травмированным ребенком требует от его воспитателя дополнительных знаний и подготовки. Однако, как показывает практика в области подготовки потенциальных замещающих родителей, именно первые три положения вызывают наибольшие сложности в изменении и специалист, занимающийся подготовкой потенциальных замещающих родителей, может столкнуться с сильным сопротивлением участников в процессе обучения. В основе этого лежит несколько причин.

Несмотря на то что в нашей стране вопросам подготовки к родительству и повышению воспитательской компетентности уделяется недостаточно внимания, значительная часть взрослых уверена в своих воспитательных способностях и в том, что смогут успешно использовать эти способности на благо детей, в том числе и приемных. Особенно это характерно для тех родителей, которые были успешны в воспитании собственных детей и смогли создать атмосферу тепла и любви в семье. Бездетные супруги опираются на представления о системе воспитания, исходя из опыта своих родительских семей.

Еще один существенный момент заключается в том, что более развернутая картина мотивов представлена в интересах, потребностях, стремлениях и реализации ценностей самих потенциальных замещающих родителей и, наоборот, отмечается недостаточная отрефлексированность мотивов, центрированных на интересах и потребностях приемного ребенка.

Получая в процессе подготовки информацию об особенностях развития детей-сирот, возможном трудном поведении, о необходимости сохранения связи с кровной семьей, будущие замещающие родители переживают внутренний конфликт, в который вступает имеющийся образ ребенка-сироты и тот, который им представляют в ходе обучения. Не каждому под силу разрешить этот конфликт, и в результате одни, пытаясь защититься от негативных переживаний, предпочитают своего рода бегство или борьбу и пассивно переживают, а другие – спорят, защищая свои позиции.

В связи с этим вызывает интерес психологический портрет контингента потенциальных замещающих родителей.

Анализ результатов обследования граждан, обратившихся в Центр в 2011 г. с целью подготовки к приему ребенка в семью, позволяет сделать вывод о том, что кандидатам в замещающие родители характерны активность, общительность, эмоциональная устойчивость, направленность как на близкие эмоциональные контакты, так и на социальные контакты на деловом уровне. Они не лишены воображения и творческого подхода к решению вопросов. Зафиксирована низкая вероятность проявления агрессии в их поведении. Одновременно с этим наблюдается снижение чувства социальной ответственности, потребности в поддержке со стороны других людей. Высокий уровень тревожности отмечается у 18,5% кандидатов. Нервно-психическое состояние подавляющего большинства потенциальных замещающих родителей характеризуется как хорошее.

Государственная политика в области развития семейного жизнеустройства детей, оставшихся без попечения родителей, в настоящее время ориентирована на упрощение процедуры оформления необходимых документов, материальное стимулирование будущих замещающих родителей, обязывая их проходить подготовку. Тем не менее качество взаимодействия в системе «замещающий родитель – приемный ребенок» находится в несколько иной плоскости и требует от потенциальных замещающих родителей как активных субъектов этого взаимодействия определенных личностных и профессиональных ресурсов.

## САМОБЫТИЕ ЧЕЛОВЕКА: ДИАЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД

*Г.В. Дьяконов  
г. Кировоград  
dia\_kon@ukr.net*

В последние годы отечественные психологи активно исследуют проблему личности как субъекта деятельности и развивают субъектный подход к исследованию многогранной психологической реальности. Все более глубокое содержание получает категория субъектности, которая выра-

жает представление об активно-деятельном, интегрирующем основании человеческого бытия. Субъектность также трактуется как системообразующий фактор человеческой души, сознания и самосознания, открывающий перспективу постижения онтологических истоков и оснований жизнедеятельности личности.

В связи с этим закономерно, что внимание исследователей все больше привлекают феномены человеческого со-бытия и самобытия, которые являются экзистенциально-онтологическими ипостасями бытия личности и выступают в органично-диалектическом единстве и взаимосвязи. Следует сказать, что если сущность и феномены межличностного со-бытия изучаются в психологии довольно активно и глубоко (Слободчиков В.И., 1995, 2000; Борисов Е., 2011; Кочюнас Р., 2003; Рябикина, З.И., 2003), то явление самобытия еще не получило достаточной теоретической интерпретации.

На наш взгляд, феномен самобытия представляет собой важное явление, которое раскрывает свою онтологию с позиций субъектного подхода. В этом плане психологическая феноменология человеческого, личностного самобытия весьма широка и включает следующие направления и проблемы психологических исследований: психология сознания и самосознания личности; функции и генезис Я человека; развитие индивидуальности и личности; ценностно-смысловая сфера жизни личности; психология переживания, самопознание, саморегуляция и самовоспитание; возможности и пути самореализации и самоактуализации человека и др.

Однако в понимании человеческого самобытия возможен и другой подход – с позиций современной психологии диалога. В наших работах диалог рассматривается как феномен, имеющий пять экзистенциально-онтологических ипостасей: процесс, событие, со-бытие, самобытие и инобытие.

Действительно, во многих исследованиях диалога данное явление рассматривается как феномен межличностного со-бытия, т.е. межличностной коммуникации (Флоренская Т.А., 2001; Ковалев Г.А., 1991; Копьев А.Ф., 1992). В ряде исследований раскрывается событийный характер межличностного взаимодействия (Роменец В.А., 1998; Татенко В.А., 2007; Эльконин Б.Д., 2002), что обуславливает поступочный характер диалога.

В наших публикациях раскрывается экзистенциально-онтологический смысл межличностного диалога как феномена человеческого самобытия (Дьяконов Г.В., 2003, 2006, 2007, 2010, 2011). К числу основных направлений психологического изучения диалогического самобытия человека можно отнести психологию внутреннего диалога и внутреннего конфликта, соотношение интериоризации и диалогического строения сознания, психологию внутреннего мира личности.

Теоретическое исследование особенностей диалога как самобытия предполагает анализ психологии внутреннего диалога. В исследовании основных аспектов феноменологии внутреннего диалога Г.М. Кучинский (1988) выделил четыре основных аспекта психологии внутреннего диалога: познавательный, внутренне-речевой, коммуникативный и личностный.

Более полно и широко изучена роль внутреннего диалога в познании и мышлении (Матюшкин А.М., 1982; Тихомиров О.К., 1985; Кучинский Г.М., 1983, 1988; Брушлинский А.В., Поликарпов В.А., 1988). Современные исследования показывают, что внутренний диалог служит условием и средством творческого мышления и выполняет важные функции в процессе мышления: регуляторные, когнитивные, рефлексивные. К познавательным функциям внутреннего диалога можно добавить ценностно-мотивационные, эвристически-майевтические, образно-символические, оценочно-интуитивные.

Внутренне-речевой аспект внутреннего диалога проявляется в таких формах, как громкая речь, тихая речь, беззвучная речь (шепот) и речь на основе внутренних образно-эйдетических представлений. Во внутренне-речевой деятельности возможны внутренние диалоги, в которых две смысловые позиции («голоса») реализуются в произносимой речи. Возможны и такие диалоги, в которых одна позиция выражается в громкой речи, а другая – в беззвучной или воображаемой форме.

Коммуникативный аспект внутреннего диалога определяется тем, что он выступает как одна из форм общения человека с самим собой (наряду с внутренним монологом, внутренним реплицированием, внутренним псевдообщением, внутренним конфликтом и другими явлениями внутреннего общения). Все названные формы внутреннего общения (аутокоммуникации, самообщения)

могут замещать друг друга, взаимопревращаться, протекать одновременно с некоторыми другими и т.п. Наряду с внутренними диалогами с ясно выраженными смысловыми позициями существуют скрытые внутренние диалоги, которые несут в себе богатство личностных смыслов, являются формами смысловых контекстов и подтекстов, открывают путь к личностному и коллективному бессознательному и отображают неосознаваемые сопротивления и психологические защиты личности.

Личностный аспект внутреннего диалога проявляется в принятии личностью ответственных и нестандартных решений в сложных жизненных обстоятельствах, в переработке и переосмыслении переживаний глубинного, интимного и «вершинного», мировоззренческого характера. Весьма важны такие функции внутренне-личностного диалога, как защитная, регулятивная, эмоционально-аффективная и др.

В настоящее время сложились предпосылки для исследования психологии самобытия с позиций интересующего диалогического подхода (Ковалев Г.А., 1987, 1991), в котором диалогические явления выступают как исходные формы психических явлений, порождающие все остальные психологические явления, закономерности, механизмы и принципы.

Принципиально важное значение для изучения психологии диалога как самобытия имеют идеи Г.А. Ковалева и Л.А. Радзиховского (1985), раскрывающие диалогичность теории интериоризации Л.С. Выготского (1982, 1983). Эти исследователи считают, что идея Л.С. Выготского о развитии психики человека путем интериоризации содержания и структуры внешнего общения и совместной деятельности и их превращения во внутренние структуры сознания и личности весьма созвучна современной теории диалога. Ученые полагают, что структуры внешней взаимодействия трансформируются во внутреннем плане сознания в функциональные психические органы и приобретают форму интериоризованных знаков, которые выступают материалом для построения психических процессов и функций личности. Интериоризованные знаки усваиваются только в процессе общения и диалога, а их структура определяется диалогическим процессом их генезиса.

Г.А. Ковалев, Л.А. Радзиховский делают вывод, что функция обозначения по своему происхождению и структуре формировалась в ходе интериоризации как диалогическая функция. Поэтому структура сознания образуется в результате свертывания и интериоризации межличностного взаимодействия, а диалог выступает как органичный механизм образования и проявления психических функций, встроенный в глубинные, интериоризованные структуры психики. Естественно, что вследствие этого человек и наедине с собой сохраняет функции общения (свернутого и интериоризованного), а его психика и сознание представляют своеобразный внутренний диалог.

Важный шаг в теоретическом исследовании диалогической природы психики сделал В.П. Зинченко (1991, 2003), который исходил из того, что именно общение и диалог играют фундаментальную роль в возникновении и формировании сознания. По его мнению, проблема сознания не может быть решена в русле теории деятельности, поскольку сознание – не только свойство индивида, но и свойство и характеристика меж- и надличностных отношений. В.П. Зинченко подчеркивает, что интериоризация сознания индивида всегда сопровождается возникновением оппозиции Я и другого Я, а сознание отдельного индивида социально детерминировано и имеет диалогическую природу. Рассматривая психические особенности человека как функциональные органы индивида, ученый называет сознание суперпозицией функциональных органов, которые имеют такие собственные качества и функции, как полифоничность, спонтанность развития, рефлексивность. Все эти свойства сознания – онтологические признаки его диалогической природы.

В.П. Зинченко (1991) указывает, что функционирование сознания осуществляется благодаря взаимной трансформации смыслов и значений, а означивание смыслов и осмысление значений являются сущностными процессами во внутреннем диалоге как ткани сознания. Истоком диалогичности сознания служит то, что в диалоге особенности процесса взаимодействия превращаются в особенности субъекта, а особенности субъекта – в особенности процесса взаимодействия. Таким образом, диалог – это двойной процесс субъективации объекта и объективации субъекта.

В.П. Зинченко ставит вопрос: каков механизм генетического кода сознания? Из сказанного вытекает, что таким кодом являются процесс и механизм диалога, а само по себе сознание – это многоуровневый внутренний диалог разных фрагментов, компонентов, процессов, сфер сознания. При этом данный внутренний диалог находится в постоянной связи с внешним диалогом и обе формы диалога взаимно опосредуют и детерминируют друг друга.

Таким образом, многообразие форм внутреннего диалога, взаимосвязь внешнего и внутреннего диалога с механизмом интериоризации психики и диалогическая природа сознания позволяют рассматривать все эти проявления как фундаментальные аспекты (ипостаси) человеческого самобытия. И это значит, что постижение самобытия личности открывает значительные перспективы для теоретического и эмпирического изучения с позиций диалогического подхода.

### САМОРАСКРЫТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ В ОБЩЕНИИ

*Е.В. Зинченко*  
*г. Ростов-на-Дону*  
*el-val-zin@mail.ru*

Современное общество проявляет всё больший интерес к творческой личности, стремясь создать оптимальные условия для её формирования, проявления и функционирования в социуме. При этом многие исследователи указывают на определенную специфику взаимодействия такой личности с окружающими и некоторые особенности её самовыражения в процессе общения. На наш взгляд, такая специфика может быть обусловлена особым распределением общего объема самораскрытия творческой личности в разных сферах: творчестве и общении. Ведь искусство вполне можно рассматривать как средство эмоционального самораскрытия личности. Производя подобное распределение и реализуя себя преимущественно в творческой деятельности, личность тем самым как бы условно сокращает потенциальные возможности для своего самовыражения в межличностном общении.

Следует отметить, что при изучении феномена самораскрытия психологами исследуется целый ряд детерминирующих его социально-психологических и индивидуально-психологических факторов: пол, возраст, семейное положение, национальность, порядок рождения, некоторые личностные качества и пр. (Berg J.N., Derlega V. J., 1986; Шкуратова И.П., 2009 и др.), однако факторам креативности личности и её профессиональной принадлежности до сих пор не уделяется в этой связи достаточного внимания.

Целью нашего исследования стало изучение особенностей самораскрытия творческой личности в общении на примере художников как представителей артономических профессий. Его эмпирическим объектом выступили художники и контрольная группа – представители неартономических профессий (технономических, сигнономических, социономических). Всего в исследовании приняли участие 70 респондентов, жителей г. Ростова-на-Дону. В качестве психологического инструментария использовались методика исследования самораскрытия в общении С. Джурарда в нашей модификации, тест креативности Е.П. Торренса, методика изучения потребности в общении Ю.М. Орлова. Математическая обработка полученных данных проводилась с помощью программного комплекса SPSS, версия 11.5 (тест Колмогорова – Смирнова, корреляционный анализ Пирсона, t-критерий Стьюдента и др.). Проверялась гипотеза о меньшем объеме самораскрытия художников по сравнению с представителями неартономического типа профессий.

Получены следующие результаты: 1) креативность художников существенно превышает креативность представителей неартономических профессий; 2) для творческой личности характерно в целом меньшее по объёму самораскрытие по сравнению с личностью, отличающейся низкой креативностью; 3) представители артономических и неартономических профессий отличаются по объёму самораскрытия разным партнерам: первые более закрыты в общении с начальством и коллегами; 4) художники в меньшем объеме сообщают реципиентам о своих взаимоотношениях, чем представители неартономических профессий, и в меньшей степени обсуждают с ними вопросы, связанные с темой тела; 5) самораскрытие представителей артономических и неартономических профессий отличается и в зависимости от пола: мужчины-художники, например, проявляют меньшую готовность к самораскрытию психологу, чем мужчины – представители профессий других типов; 6) у представителей неартономических профессий в целом сильнее, чем у художников, выражена потребность в общении.

Проведенное исследование позволило сформировать начальные представления об особенностях самораскрытия творческой личности, с одной стороны, и расширить представления о таких детерминантах самораскрытия, как креативность и профессиональная принадлежность, – с другой.

В дальнейшем нами планируется продолжение исследований в указанном направлении. Особо интересным представляется изучение самораскрытия лиц творческих профессий, тесно связанных с общением, например, режиссёров, актеров театра и кино.

### **ЧЕЛОВЕК В КОНТЕКСТЕ БЫТИЯ И ОБЩЕНИЯ: ВОЗРАСТНОЙ АСПЕКТ**

*Н.Л. Карпова*  
*г. Москва*  
*nlkarpova@mail.ru*

Человек в своем развитии проходит несколько возрастных этапов, проживая, как правило, соответствующие им виды бытия и типы общения. Традиционно выделяют следующие возрастные этапы: детство (дошкольное и школьное), отрочество, юность, взрослость, старость. Разные авторы предлагают различную, не всегда совпадающую по годам периодизацию (Б.Д. Эльконин, В.В. Давыдов, Д.И. Фельдштейн, Э. Эриксон и др.), но выделяемые основные сферы бытия и типы общения относительно названных возрастных этапов во многом одинаковы. Сферы бытия – семья и ближайшее окружение, детские дошкольные и школьные учреждения, среднеспециальные и высшие учебные заведения, рабочие и служебные предприятия, социальные и культурно-развлекательные учреждения, а также улица – имеют свою специфику, в некоторых случаях возрастные ограничения и требуют определенных типов общения. Мы рассмотрим лишь наиболее общие характеристики бытия и типов общения людей на разных этапах жизненного цикла, не останавливаясь на социокультурных, этноконфессиональных, субкультурных, групповых и индивидуальных вариациях.

Естественно, что внутри каждой возрастной группы наблюдается различная степень выраженности отдельных характеристик общения в зависимости от конкретных условий жизнедеятельности человека. В Энциклопедическом словаре «Психология общения» под редакцией А.А. Бодалева (2011) в разделе «Личность как субъект общения» в ряде статей представлен онтогенез общения, а возрастные типы общения определяются как «совокупность характеристик, относительно постоянных для общения людей, принадлежащих к определенной возрастной группе: круг общения и дифференциация входящих в него людей по степени эмоциональной близости; содержание общения и соотношение диалогов различного типа с партнерами различного возраста, пола, степени эмоциональной близости и функционального характера взаимодействия; предпочитаемые места общения с различными партнерами и т.д.» (Мудрик А.В., Шакурова М.В., 2011, с. 124–125). Принимая за единицы сравнения параметры «круг общения», «эмоционально близкие люди из окружения» и «содержание общения», проследим их изменение в сферах бытия человека на разных возрастных этапах, ориентируясь на нормальный ход его развития.

1. Раннее детство характеризуется в основном семейным кругом общения ребенка, прежде всего с матерью или заменяющими ее людьми максимально эмоционально близкими ему. В первый год жизни непосредственно-эмоциональное общение ребенка со взрослым рассматривается в качестве ведущей деятельности. Это общение во многом определяет его дальнейшее бытие в мире. Содержание общения – в основном поддерживающее жизнедеятельность питание, уход и эмоционально-речевой контакт, обеспечивающий психическое развитие ребенка. По мере взросления происходит включение в игровую деятельность. Основные этапы развития общения ребенка от рождения до 7 лет наиболее полно охарактеризовала М.И. Лисина (1986).

В детском дошкольном возрасте круг общения постепенно расширяется за счет включения в него друзей и знакомых родителей и родственников, а также детей, с которыми происходит знакомство во время прогулок и посещения массовых мероприятий, что осуществляется почти всегда по инициативе старших. Люди из окружения, эмоционально близкие дошкольнику, – по-прежнему члены семьи, их оценка поступков и дел ребенка для него решающие, но содержание общения характеризуется нарастанием воспитательно-обучающего аспекта и организацией самостоятельности ребенка во всех доступных его возрасту сферах бытия.

2. Детский школьный возраст во многом определяется кругом общения с коллективом класса. Но главным здесь выступает повышенный авторитет взрослого, полное доверие ему при восприятии любой информации и высокая чувствительность к его оценке собственных действий. По

степени значимости и эмоциональной близости порой учитель превосходит родителей, но бытие ребенка определяет семья. Содержание общения со взрослыми охватывает все сферы жизнедеятельности детей: учебную работу в школе и дома, обсуждение собственных дел, классных событий и др. Общение со сверстниками обусловлено пространственной близостью (место жительства, соседство в классе), совместной деятельностью и игрой. Во 2–3-м классах начинает снижаться роль учебы как содержательного основания общения и расширяется тематика разговоров в семейном и товарищеском кругу.

3. В подростковом возрасте круг общения расширяется: он состоит из взрослых (родителей, родственников, учителей), сверстников своего и противоположного пола, иногда старших и младших ребят. При этом взрослые, хотя воспринимаются как источник организации и обеспечения жизни, все реже рассматриваются как партнеры по свободному общению. На первый план выходит общение со сверстниками. Возникают эмоционально близкие отношения дружбы и товарищества, взаимопомощи на основе общих интересов и нравственных чувств. Сокращается число подростков, ориентированных преимущественно на общение дома и в школе, увеличивается – направленных на общение на улице, в кружках, спортивных секциях и т. п. Содержание общения различно в классе и вне его и все более наполняется обсуждением личных проблем подростков, их отношений с людьми, что часто вызывает конфликты и ссоры. Эмоциональная сторона общения со взрослыми также зачастую превалирует над содержательной, но в то же время у отдельных ребят проявляется стремление к доверительному общению со взрослыми и рост потребности в уединении (Эльконин Д.Б., 1960).

4. Ранний юношеский возраст характеризуется тем, что круг общения растет за счет включения в него все большего числа сверстников противоположного пола. Увеличивается объем общения со старшими ребятами, а общение с младшими становится незначительным. Круг общения со старшими и взрослыми очень избирателен, поскольку возрастает требование к его содержанию: обсуждение проблем самопознания, жизненных планов и путей их реализации, взаимоотношений между людьми, профессиональных интересов взрослого. Обостряется потребность эмоциональной близости: для юношества типично состояние ожидания и поиска дружеских контактов со сверстниками своего и противоположного полов. При этом дружба и приятельство различаются. Для общения в группах старшеклассников характерно то, что предмет их занятий становится лишь фоном для обсуждения широких проблем бытия и межличностных отношений. При этом некоторая часть ребят предпочитает проводить свободное время в уединении (Кон И.С., 1989).

Поздней юности свойствен качественно иной круг общения в сфере образования и труда, у многих начинается собственная семейная жизнь, что формирует и новую систему эмоциональной близости. Сам круг общения максимально широк, так как охватывает все аспекты взаимосвязей, межличностных, межгрупповых и внутригрупповых отношений, осуществляется в различных формах и с помощью различных средств. Контакты и межличностные отношения становятся более определенными и устойчивыми. Содержание общения определяется во многом деловыми, профессиональными и семейными проблемами.

5. В зрелом возрасте круг общения достаточно широк и характеризуется определенностью и стабильностью взаимосвязей межличностных (в семье – с детьми и старшими родственниками, в трудовом коллективе – с коллегами и начальством) и межгрупповых (в профессиональных и деловых отношениях). В зрелом возрасте окончательно складывается профессиональная карьера, люди взрослые занимают большинство руководящих постов на предприятиях, в учреждениях и общественных организациях, что определяется и способностью установления контактов и налаживания взаимопонимания с партнерами. Содержание общения характеризуется глубиной и значимостью со-бытийности для партнеров. Многих людей волнуют проблемы смысла жизни и духовных ценностей бытия. Возраст 30–50 лет – возраст акме, характеризующийся наиболее полным развитием физических, умственных и эмоциональных сил человека, исследуется в акмеологии (Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, А.А. Деркач, Н.А. Кузьмина и др.).

6. В пожилом возрасте, особенности которого связаны с физиологическим процессом старения и изменением образа жизни – отходом от активной трудовой и профессиональной деятельности, круг общения сужается, у многих – до семейного и нескольких друзей. С выходом на пенсию у большинства жизнь обедняется и в событийном, и в эмоциональном плане. Как правило, пожилые люди живут замкнуто, если семейные контакты по тем или иным причинам нарушены и нет разно-

возрастного общения с детьми и внуками. Содержанием общения главным образом становятся домашние дела и проблемы здоровья. При этом с увеличением продолжительности жизни населения можно видеть достаточно примеров активной творческой жизни и интересного содержательного общения пожилых людей. В целом бытие и со-бытие пожилых людей во многом определяется их личностной состоятельностью, умением быть интересным собеседником, а также возможностями, которые создают для этого семья и общество (Скрипкина Т.П., 2011).

Таким образом, рассматривая общение конкретного человека на разных возрастных этапах с другими людьми в со-бытийных пространствах каждого, при сравнении по любому параметру можно говорить о сходстве и отличиях, становящихся порой причинами симпатий и антипатий, успехов, затруднений или нарушений коммуникации. Естественно при этом помнить, что аспектов общения огромное множество, и все переплетается в каждом человеке чрезвычайно сложно и неоднозначно. Это собственно и делает наше общение с другими людьми в разных условиях бытия как со-бытие в каждом конкретном случае уникальным и неповторимым.

### ОБЩЕПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ КОНСТРУКТИВНОЙ КОНФЛИКТНОСТИ В ПРОСТРАНСТВЕ СО-БЫТИЙНЫХ ПРОЦЕССОВ<sup>1</sup>

*М.М. Кашипов*  
*г. Ярославль*  
*smk007@bk.ru*

Идеи психологов гуманистической ориентации дали импульс новым исследованиям в области психологии мышления. Так, А. Маслоу сформулировал парадокс между бытием и становлением, путь к разрешению которого А.В. Брушлинский видел только в недизъюнктивном по своей природе психическом развитии субъекта. Когнитивные образования опыта как важная составляющая развития выступают в виде ментальных репрезентаций (А.В. Брушлинский, Т.А. Ребеко, Е.А. Сергиенко, М.А. Холодная, К.А. Коллинз, Дж. Рихард, Ф. Эшби,) и ментальных моделей (Ю.К. Стрелков, П. Ришар, Ж. Байро, П. Риккёр).

Субъектно-деятельностный подход, берущий начало в работах С.Л. Рубинштейна и развитый в 1970–1980-е гг. в трудах К.А. Абульхановой, а в 1990-е – А.В. Брушлинского, интенсивно продолжает развиваться в современных исследованиях, прежде всего в теоретических работах (Л.И. Анцыферова, М.И. Воловикова, А.Л. Журавлев, В.В. Знаков, В.И. Панов, Е.А. Сергиенко, М.А. Холодная, Д.В. Ушаков и др.) в соответствии с субъектным принципом в психологии: все психические процессы протекают в личности и каждый из них в своем реальном проявлении зависит от нее. Не себя нужно делать хорошим, а сделать что-то хорошее в жизни – такова должна быть цель, а самосовершенствование – лишь ее результат. В контексте данного подхода можно отметить, что от человека в условиях сложной ситуации часто требуются опережающие действия, поэтому он стремится конструктивно подключиться к конфликту на ранних стадиях его возникновения и развития. Прогностическая деятельность субъекта направлена на познание будущего и реализуется через установление причинно-следственных связей, планирование возможной трансформации ситуации в событие.

Событийность наиболее ярко проявляется в диаде «ситуация – событие» в определенных временных отношениях: *прошлое – настоящее – будущее*. Событийность мышления реализуется в контексте со-бытия: два человека думают об одном и том же явлении, но по-разному, поскольку они видят одну и ту же ситуацию неодинаково. В этом случае происходит несовпадение взглядов участников конфликта на происходящие вокруг них события. Для взаимообогащения необходимо семантическое взаимопроникновение: принятие и понимание мыслей другого человека. Принятие характеризуется разделением точки зрения оппонента, согласием с его мнением. А понимание означает включение в структуру своей личности информации, полученной от значимого Другого.

Информация, интегрированная в структуру опыта личности, становится сплавом знаний и мотивов. Данный сплав обеспечивает возникновение базовых характеристик событийности мышления, которые осуществляют позитивное реструктурирование внутреннего мира человека, что

---

<sup>1</sup> Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ (проект № 13-06-00707а).



выражается в изменении приоритетов, формировании другого видения происходящего в условиях конкретной ситуации. Благодаря этому происходит дифференциация и возникновение новых смыслов. Иной формат осмысления содержания ситуации, новый взгляд на неё позволяют расширить рамки осмысления ситуации (нахождения в ней новых смыслов), что лежит в основе реализации надситуативного подхода к разрешению возникших противоречий, в том числе и конфликтного содержания.

Под событийностью понимается часть со-бытия людей как потенциала возможностей решений не только индивидуального, но и коллективного субъекта, реализуемых в процессе диалога внутри микрогруппы и взаимодействия с окружающим его многомерным миром. Событие тогда воспринимается вторичным, когда оно оказывает влияние на восприятие первичного и обуславливает более глубокое восприятие, осмысление и осознание последующего события. Адекватное понимание психологических механизмов влияния события на личность возможно с учетом конкретного контекста взаимосвязи событий. Именно в этом случае ситуация, заведомо обреченная на негативный исход, трансформируется в событие, способствующее и обеспечивающее конструктивный выход в процессе разрешения конфликтной проблемы. Важной составляющей творческого мышления, позволяющего очевидное поражение обернуть в реальную победу, является событийное мышление, которое проявляется в последовательном выявлении и осмыслении логически вытекающих друг из друга явлений.

Событийность как соблюдение единого принципа взаимосвязи мыслей в ходе рассуждения выражается в четкой структурной организованности умственных действий. Событие целенаправленно создается системой умственных действий и опосредовано выбором субъекта.

Именно выбор, в отличие от реакции, является предпочтением и определяет траекторию выхода за пределы решаемой ситуации и возможностей субъекта. Так, процесс реализации творческого реагирования на конфликтную ситуацию можно рассмотреть по следующей схеме: конфликтная ситуация → проблемность → вызов → выбор как результат реализации надситуативного мышления субъекта → продуктивное понимание → конструктивная конфликтность → событийность → переживание и проживание знакового события → нахождение нового смысла → позитивные выводы → возникновение личностных новообразований.

В качестве единицы профессионального мышления мы выделяем проблемность, потому что именно с момента её выявления и анализа происходит возникновение проблемной ситуации, которая в последующем трансформируется в решаемую задачу. Следовательно, интеллектуальным конструктивным взаимодействием обеспечиваются следующие фазы мыслительного процесса: стимульная ситуация → профессиональная проблемная ситуация → проблемность → задача. Ответом на вопрос, может ли быть проблемность вне проблемной ситуации, служит высказывание А.В. Брушлинского о том, что на разных уровнях познавательной деятельности соответственно по-разному выступает проблемность мыслительной задачи, возникающая в различных проблемных ситуациях (Брушлинский А.В., 1965, с. 79). Успешная актуализация конструктивной конфликтности повышает эффективность творческого процесса, направленного на создание событийности как основы позитивных личностных изменений.

Разрешение проблемности, снятие неопределенности сопровождается проникновением в разные слои познаваемого явления: экзистенциальный (зачем?); смысловой (ради чего?); ценностный (какой ценой?); эмоционально-мотивационный (почему?); когнитивный (что?); регулятивный (как?). В разных ситуациях затрагиваются разные слои. В зависимости от уровня актуализации и реализации определенного слоя происходит соответствующая переоценка ценностей. Управление уровнями актуализации осуществляется посредством методов и механизмов психологического воздействия: интерпретация, директива, обратная связь, поддержка, убеждение, идентификация. Кульминационный момент такого управления – конфронтация, т.е. концентрирование на особенностях оппонента, которые можно и нужно изменить или по крайней мере учитывать.

На основе обобщенных эмпирических данных нами (Кашапов М.М., 2000, 2006, 2011) был разработан метод динамического моделирования. Реализация данного метода способствовала выявлению и описанию следующих общепсихологических механизмов функционирования конструктивной конфликтности: *операционные* (каким образом?); *функциональные* (для чего?); *диагности-*

*ческие, преобразовательные (как?); уровневые (каковы параметры – актуальные, перспективные – осмысления ситуации?); личностные, субъектные (кто?); деятельностные (что?).*

Актуализация данных механизмов обуславливает выход субъекта на продуктивные виды деятельности. Метод основан на процессе распознавания, классификации и верификации конфликтных ситуаций, а самое главное, на выявлении особенностей трансформации возникшей ситуации в желаемое событие и поиск оптимальных средств управления такой трансформацией. Ситуация тогда приобретает событийное значение, когда она воспринимается как значимая. Такая ситуация эмоционально остро переживается человеком. Утрата, обесценивание данного события может вызвать кризис и привести к дезорганизации поведения и деятельности личности, к нарушению смыслообразующей функции мышления.

Событийность мышления проявляется в следующих мыслительных действиях.

1. Видение, прогнозирование грядущего события в текущей ситуации.

2. Конструирование, выстраивание хода развития обыденной ситуации таким образом, чтобы выросло, произошло знаковое событие. Приблизить, ускорить возникновение события можно тогда, когда оно желаемо, долгожданно (порой подспудно), притягательно, заветно. При наличии такого субъективного условия создание желаемого события становится очень вероятным. Человек осознанно и неосознанно ищет и находит в себе такие ресурсы, о наличии которых он даже и не подозревал ранее.

3. Трансформирование ситуации в событие в значительной мере обусловлено выявлением и реализацией ресурсных опорных точек. Данные точки характеризуются новыми возможностями, раскрытие которых даёт дополнительный импульс для трансформации ситуации в событие. Опорные точки выражаются в конструктивных действиях, направленных на достижение намеченной цели. Благодаря таким действиям условия ситуации становятся средствами её конструирования, позитивного изменения.

4. Осуществление самоконтроля и самооценки совершаемых поступков. Степень успешного решения проблемы в сфере общения зависит от готовности субъекта воспринимать других людей адекватно их психологическому состоянию и их неповторимой индивидуальности.

Готовность строить отношения с партнером по общению на равных, стремление к сотрудничеству в процессе взаимодействия, готовность к самоанализу и самоизменению своих действий и поступков – все это основные слагаемые конструктивной конфликтности субъекта.

## **ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ И СТИЛЬ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В СЕМЬЯХ ПОДРОСТКОВ, ИМЕЮЩИХ РИСК САМОВОЛЬНОГО УХОДА ИЗ ДОМА**

*А.В. Колодина*

*г. Омск*

*avkolodina@rambler.ru*

Современные детско-родительские отношения претерпевают значительные трансформации, основанные на утрате ценностей семьи, брака; сверхзанятости родителей либо включении их в девиантные формы поведения (алкоголизм, наркомания, иждивенчество и т.п.); педагогической неграмотности родителей и завышенных требованиях к ребенку (Владимирова Т.Д., 2003; Зиновьева Н.О., 2008; Ганишина И.С., 2006).

При применении деструктивных стилей воспитания, довольно часто родители применяют насилие к ребенку. Насилие в семье порождается ситуативными факторами, такими как нарушение семейных отношений, эмоциональное отвержение ребенка, и структурными, порожденными финансово-экономическими трудностями в семье и социальной изоляцией её членов. Проживание в неблагополучной семье увеличивает негативное влияние стрессоров на ребенка, тем самым провоцируя использование неконструктивных копинг-стратегий преодоления трудностей, что может привести к побегу из дома (Зиновьева Н.О., 2008).

В последнее время стремительно растет количество безнадзорных детей, которые не нужны своим родителям, бродяжничают, включаются в преступные сообщества и попадают в среду, стимулирующую асоциальное развитие личности (Шипицына Л.М., 2004). Все перечисленные факторы формируют необходимость изучения и немедленного включения специалистов-психологов в

работу с семьей с целью профилактики или коррекции ее неблагополучия как основного фактора, стимулирующего уход ребенка из дома.

В представленном исследовании были изучены личностные особенности подростков, имеющих склонность к самовольному уходу из дома, а также специфика детско-родительских отношений в их семьях.

Выборку исследования составили 60 подростков женского и мужского пола в возрасте 13–15 лет. Испытуемые были разделены на две группы. В первую группу вошли 30 подростков – учащихся специализированной общеобразовательной школы открытого типа для детей из неблагополучных семей. Во вторую группу были включены 30 подростков – учащихся общеобразовательной школы, воспитывающихся в благополучных семьях.

Диагностический комплекс исследования составили следующие методики: Патохарактерологический диагностический опросник А.Е. Личко; копинг-тест Р. Лазаруса, опросник «Взаимодействия родителя с ребенком» И.М. Марковской (вариант для подростка); авторская анкета, направленная на изучение социальной среды подростка. Для статистической обработки полученных данных применялись *t*-критерий Стьюдента, метод линейной корреляции Пирсона.

В результате проведенного исследования было установлено, что для подростков, имеющих склонность к самовольным уходам из дома, характерны астено-невротический и конформный типы акцентуаций, тогда как в группе подростков из благополучных семей наиболее выраженным оказался гипертимный тип акцентуации характера ( $t = -1,956, p \leq 0,05$ ). Полученные данные свидетельствуют о выраженной раздражительности, импульсивности, склонности к ипохондричности и аффективности подростков первой группы. Они склонны к изменчивости настроения, долго помнят обиды, очень чувствительны к критике, но при этом легко внушаемы и подавляемы.

В трудных ситуациях подростки группы риска наиболее часто используют копинг-стратегию «бегство-избегание» ( $t = 2,58, p \leq 0,05$ ), что отражает неспособность принимать ответственность за совершенные поступки, неумение решать сложные и проблемные ситуации, отсутствие сформированных навыков адаптации в разных группах. Для подростков из благополучных семей наиболее характерна такая копинг-стратегия, как «принятие ответственности» ( $t = 2,438, p \leq 0,05$ ), следовательно, они способны при разрешении трудной ситуации формировать критичное отношение к себе, своим поведенческим реакциями, модернизировать их и разрешать возникающие противоречия посредством внутренних трансформаций.

При изучении представлений подростков о специфике детско-родительских отношений в их семье подростки группы риска указывали строгость мер и правил, которые применяют родители во взаимоотношениях, низкий уровень сотрудничества, отсутствие эмоциональной близости, применение наказаний. В целом социальная среда, в которой воспитываются подростки группы риска, имеет следующие особенности: подростки в 80% случаев воспитываются в неполной семье (в основном матерью); семья имеет недостаточную материальную обеспеченность; у родителей систематически не хватает времени на воспитание ребенка и общение с ним. При этом сами подростки имеют низкую успеваемость в школе и несформированную познавательную мотивацию.

Также нами были выявлены взаимосвязи склонности подростков к самовольным уходам из дома с такими копинг-стратегиями, как «поиск социальной поддержки» ( $r = 0,305$  при  $p \leq 0,05$ ) и «бегство-избегание» ( $r = 0,321$  при  $p \leq 0,05$ ), сенситивным ( $r = 0,303$  при  $p \leq 0,05$ ) и конформным ( $r = 0,36$  при  $p \leq 0,01$ ) типами акцентуаций характера и отсутствием сотрудничества в детско-родительских отношениях ( $r = 0,255$  при  $p \leq 0,05$ ).

Таким образом, чем более жесткой, эмоционально холодной является обстановка в семье, тем менее социально-адаптивными, безынициативными, агрессивными становятся подростки, воспитывающиеся в ней. Вследствие этого подростки не умеют конструктивно справляться с жизненными ситуациями, разрешать возникающие противоречия социально одобряемыми способами, а демонстрируют девиантное и делинкветное поведение.

**ОСОБЕННОСТИ КОНСУЛЬТАТИВНОГО КОНТАКТА В ПРОЦЕССЕ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ  
ЛЁТНОГО ОБУЧЕНИЯ**

*Г.Т. Красильников, Э.А. Крачко  
г. Краснодар  
gennadykras@mail.ru*

Основными задачами профессионального психологического сопровождения курсантов в лётном вузе являются оказание психологической помощи в процессе обучения по формированию и развитию профессионально важных качеств (ПВК) и духовности личности будущего профессионала (Пономаренко В.А., 2004, Гандер Д.В., 2010), а также содействие в разрешении личных проблем. Согласно одному из определений психологического консультирования, это метод поиска практических решений проблем, связанных с работой, или же проблем личного характера (Айви А.Е. и др., 2000). Поэтому есть основания рассматривать профессиональную деятельность авиационных психологов при сопровождении курсантов в формате психологического консультирования. Существенное место в консультировании занимает установление профессионального контакта психолог – курсант, ибо без консультативного контакта психологическая помощь превращается в морализаторство или в простое выражение сочувствия (Бондаренко А.Ф., 2001).

Профессиональный контакт – это такое взаимодействие между психологом и курсантом, которое основано на безусловном уважении и принятии курсанта. Это динамический процесс создания специальных отношений между психологом и курсантом с целью повышения эффективности профессионального психологического сопровождения лётного обучения и поддержки становления будущего лётчика как высококлассного специалиста. Начинается создание контакта с раппортных отношений (вербального и невербального присоединения к собеседнику), что уже достаточно известно по освещению в литературе (Мэй Р., 2001; Немов Р.С., 2003; Роджерс К., 2004 и др.). А стержневыми условиями для установления продуктивного контакта служат эмпатическое понимание, уважительное отношение к потенциальной возможности курсанта самому строить свою программу жизни, искренности (конгруэнтности или подлинности) отношений (Нельсон-Джоунс Р., 2000). Специфические особенности выстраивания консультативного контакта определяются задачами консультирования и условиями его проведения. Особенности взаимодействия психолога и курсанта зависят от сочетания различных моделей консультирования: диагностической (определение уровня развития ПВК), образовательной (обучение методам саморазвития и саморегуляции) и терапевтической (психологическая коррекция при разрешении возникающих у курсантов личных проблем). Это и создает специфику отличия данного профессионального контакта от консультативного контакта в общей психологической практике.

В процессе взаимодействия психолога с курсантом, как и при любом межличностном контакте, происходит обмен информацией, эмоциями и статусами (интеракциями). Собственно информация содержится в вербальных посланиях собеседников (например, психолог: «рассказывайте, это интересно»). Эмоциональное послание заключено в интонации, выражающей отношение говорящего к собеседнику, а также в невербальных средствах – мимике, позе, изменении цвета кожных покровов и др. Невербальное поведение может противоречить вербальному, что определяется как неконгруэнтность, а у собеседника вызывает чувство субъективного дискомфорта, неискренности в беседе (например, в приведенном случае, психолог говорит незаинтересованным тоном, не глядя на курсанта). Статусный обмен (вертикальный срез психологического контакта) происходит через невербальные средства: мимику, позу и интонации, что обычно проходит помимо осознания собеседников. Навыки и привычка строить межличностные отношения по статусным критериям нарабатываются с раннего детства в семейном и бытовом окружении. С дошкольного возраста человек научается строить свои отношения с окружающими по дуальным оценочным категориям: выше – ниже, сильнее – слабее, богаче – беднее, смелее – трусливее и т.д. и уже не замечает этого. Статусные соотношения у собеседников могут быть трех типов: директивные, партнерские и субмиссивные. При директивном контакте психолог занимает позицию превосходства с обращением к курсанту на «ты», ведет опрос, делает заключения, дает советы и рекомендации, а курсант оказывается в позиции подчиненности. Партнерский характер статусов означает, что консуль-

тативная беседа проводится на равноуровневых ролевых соотношениях. Обращение на «ты» предполагает подчеркивание возрастной разницы или близких отношений, поэтому для собеседников предпочтительнее применять взаимное обращение на «вы», при этом психолог предоставляет курсанту больше право на выбор и личную ответственность за ход собственной жизни. В более редких случаях психолог может выступать в подчиненной (ведомой) роли, когда по какой-либо причине возникает снижение его коммуникативного статуса. Это может случиться при недостаточной коммуникативной компетентности психолога, проявляющейся в тех эпизодах беседы, где знаний и опыта у курсанта оказывается больше. В других случаях подобная ситуация может возникнуть вследствие интенсивного контрпереноса со стороны психолога. Следует отметить, что статусное соотношение на различных этапах беседы может динамично изменяться в зависимости от контекста – от директивного к партнерскому и наоборот. Поэтому психологу полезно отслеживать свою позицию в процессе профессионального общения и для повышения эффективности взаимодействия намеренно ее менять.

Для установления продуктивного контакта необходимо в начале первой встречи определить роли, которые будут выполнять курсант и психолог. Когда обговорены правила консультирования, взаимные права и обязанности, условия конфиденциальности, то это уже свидетельствует о том, что между консультантом и курсантом складываются отношения доброжелательного принятия и взаимопонимания как основы контакта.

В динамическом процессе консультативного контакта периодически возникают паузы в вербальном взаимодействии собеседников. В нашей культуре молчать во время общения не принято, поэтому во время пауз люди чувствуют себя неловко, считают их дефектом беседы. А между тем молчание в беседе обычно бывает наполнено смыслом. Причем молчание в зависимости от контекста может иметь разное значение. Молчание в начале беседы создает напряжение, концентрирует внимание на собеседнике. Молчание в середине беседы заполняется воспоминанием о том, все ли обговорено, позволяет пополнить ресурсы. В конце беседы в молчании подводятся итоги и завершение ее. Важно, что молчание протекает не в информационном вакууме, сохраняется язык молчания, функционирующий на нескольких уровнях. На первом уровне учитываются внешние условия взаимодействия: место, время, одежда собеседников. Невербальная коммуникация (мимика, поза, вегетативные реакции) обеспечивает информационный поток второго уровня. Многие относятся с особым доверием к словам, речевому сообщению. Но опыт психологической практики побуждает обращать внимание на информационный поток невербальной информации. На третьем уровне происходит обработка информации во внутреннем диалоге у каждого из собеседников. Кроме того, молчание может быть спонтанным, естественно возникающим в любой беседе, или намеренно созданным со стороны психолога. Адекватное применение молчания придает беседе более глубокий смысл, наполняет различными переживаниями, что делает его необходимой и информативной частью взаимодействия во время консультирования (Кочунас Р., 2000).

Когда в общении с психологом курсант начинает проявлять преувеличенные или неуместные эмоциональные реакции, это дает основание предполагать влияние переноса. Если не придерживаться психоаналитической ориентации, то перенос можно определить как перенесение в отношения с консультантом чувств и установок, сложившихся в прошлом со значимыми людьми. Данный психологический феномен присутствует в любых межличностных отношениях, однако в консультативном контакте он намного интенсивнее вследствие самой природы контакта. Развитие переноса облегчают следующие условия: консультант заведомо обладает авторитетом, мало говорит о себе и потому его внутренний мир остается для курсанта анонимным. Перенос всегда ошибочен в том смысле, что курсант представляет консультанта в ложном свете, т.е. приписывает ему черты, свойственные другим людям в других обстоятельствах и времени. Поэтому психологу следует отличать реалистичные реакции курсанта от реакций переноса, без коррекции которых затрудняется консультативная работа.

Поскольку консультативный контакт представляет двусторонний процесс для его участников, то совершенно очевидно, что и консультант привносит в отношения с курсантом свои жизненные затруднения, что определяется как контрперенос. Под контрпереносом понимается чрезмерная эмоциональная (личностная) вовлеченность психолога в процесс психологической помощи, что мешает ему оказывать помощь. Субъективные проявления контрпереноса: чувство подавленности, усталости или скуки по отношению к курсанту; выраженная симпатия; чувство долга; восприятие

себя как спасителя, желание во чтобы то ни стало «сотворить добро»; стремление произвести впечатление на курсанта; споры с курсантом по поводу проблемы и др. Чем большим профессионализмом обладает консультант, тем легче отследить ему перенос на курсанта своих неразрешенных внутренних конфликтов. Неконтролируемый и плохо осознаваемый контрперенос затрудняет объективное восприятие курсанта и препятствует профессиональной работе. Еще Фрейд считал, что осознанный и отрефлектированный контрперенос перестает быть контрпереносом. Психоналитики рассматривают контрперенос как неотъемлемую часть консультативного процесса и даже эмпатию характеризуют как «нормальный» контрперенос, больше того, феномены переноса и контрпереноса считают атрибутивной частью вообще всех человеческих отношений.

В плане контроля за сохранением профессионального контакта психологу следует, подобно хорошему актеру, отдавать себе отчет в том, что происходит каждую минуту между ним и курсантом, исполняя роль собственного супервизора. При этом важно соблюдать разумное равновесие между творческой спонтанностью и осознанным самоконтролем, для чего применяется техника наблюдения за ведением беседы с позиции стороннего наблюдателя.

Применение предложенной схемы консультативного контакта облегчает приобретение навыков установления, сохранения и сознательной рефлексии динамики взаимодействия на всем протяжении консультативной встречи психолога с курсантом, что увеличивает профессиональную эффективность психолога.

### ПАРАДОКС САМОРАЗВИТИЯ В СЕМЕЙНОМ САМООПРЕДЕЛЕНИИ

*Е.И. Кузьмина*  
г. Москва  
*kuzminaell@yandex.ru*

Разработанные С.Л. Рубинштейном общепсихологические принципы детерминизма, единства сознания и деятельности, развития психики в деятельности, предложенная им теория личности, а также континуально-генетический подход А.В. Брушлинского позволяют глубже проникнуть в сущность семейного самоопределения, исследовать его факторы и механизмы, соотношение процессов самоопределения и самодетерминации, разработать психологические методы формирования семейных ценностей у юношей и девушек. Основополагающим в работе психолога при этом выступает положение С.Л. Рубинштейна о том, что «при объяснении любых психических явлений личность выступает как воедино связанная совокупность внутренних условий, через которые преломляются все внешние воздействия... через сложившийся у неё строй мыслей и чувств... В этом суть активности личности».

С.Л. Рубинштейн первым ввёл в психологию философский термин «самоопределение», наполнил психологическим содержанием, раскрыл и обосновал его в качестве одной из ведущих характеристик личности как субъекта деятельности и процесса, в ходе которого личность развивается. Согласно его теории, личностно-самоопределяющийся субъект способен выстраивать свою линию жизни, соединяя поступки, формы деятельности и общения.

Самоопределение личности осуществляется в масштабе жизненного пути человека, вбирает в себя осознанное стремление занять определенную личную позицию, поиск смысла, механизм достижения свободы в ходе познания – выход человека за ограничения проблемной ситуации в мир новых связей и отношений, динамику переходов Я-единичного в Я-всеобщее. Процесс самоопределения, разворачивающийся в ситуации неопределенности, связан с решением проблемных ситуаций, когнитивных и социальных задач, с мотивационно-потребностной сферой, каузальной атрибуцией. Этот процесс, в ходе которого утверждается этический принцип, обеспечивается качествами личности, определяющими её самостоятельность в выборе жизненных целей и планов жизни.

Человек всю свою сознательную жизнь самоопределяется в личностном, духовном, профессиональном, семейном планах, которые пересекаются друг с другом, наполняя жизнь неповторимым содержанием и множеством смыслов. В каждом из этих видов самоопределения есть наиболее интенсивные периоды, кризисы, механизмы, особенности соотношения процессов самоопределения и самодетерминации, сензитивные периоды к воздействию внешних факторов.

*Семейное самоопределение* – один из видов самоопределения личности, многоэтапный экзистенциальный процесс развития Я-концепции, построения и реализации личной позиции в отношении собственной семьи, создаваемой и сохраняемой в ходе жизненного пути. Этот процесс характеризуется осознанием, переживанием и преодолением препятствий в решении проблемы семьи, готовностью к семейной жизни, активностью личности – её желанием, возможностями и способностями осуществлять выбор спутника жизни, строить с ним доверительные отношения, менять мир к лучшему благодаря созидательной силе любви.

С появлением особого личностного новообразования в юношеском возрасте – рефлексии и саморефлексии (как одного из её видов) семейное самоопределение начинает «набирать обороты»: юноши и девушки строят идеал спутника жизни, планируют свою будущую семью, готовятся к выбору партнера по браку. В основе этого экзистенциального по своему содержанию процесса лежит внутренний интеллектуальный план действия, высшие чувства и воля, благодаря которым происходит поиск спутника жизни, осознание чувств, своих возможностей и способностей устанавливать и поддерживать семейные отношения, самооценка готовности к браку, проектирование семьи, достижение понимания, сохранение контакта с близким человеком. На семейное самоопределение влияют, помимо психофизиологических особенностей, состояния здоровья: отношения в семье, родительские предписания и установки на семейную жизнь, выработанные с детства, в общении со сверстниками, в результате прочтения художественной литературы, просмотра художественных фильмов; современные СМИ, сетевые ресурсы; учебно-воспитательная среда, профессиональное самоопределение.

В связи с вопросом Сократа про добродетель: «можно ли ей научиться и научить?» возникает проблема возможностей и содержания психолого-педагогической работы с молодёжью: каковы возможности психологов и педагогов, разрабатывающих методы формирования семейных ценностей; какова сущность и содержание семейных ценностей в современном мире; можно ли научить отличать страсть от любви, следовать в жизни нравственным ценностям, быть культурным человеком, уважать собственную индивидуальность и индивидуальность другого, дорастать до любви и беречь её, совмещать семейное и профессиональное самоопределение? В споре с Протагором и Меноном о том, можно ли научиться и научить добродетели, Сократ приходит к мысли о том, что добродетель достаётся нам по божественному уделу, учителей добродетели нет, ей нельзя научиться и что она вовсе не разум. И всё же истинное мнение остаётся в нас надолго, если человек свяжет его суждением о причинах: «Будучи связанными, мнения становятся, во-первых, знаниями и, во-вторых, устойчивыми. Поэтому-то знание ценнее правильного мнения и отличается тем, что оно связано... Есть только две вещи, которые правильно руководят нами, – истинное мнение и знание: человек, обладающий тем и другим, руководствуется правильно. Если что происходит по счастливой случайности – тем руководит не человек; если же сам человек приведёт правильно к цели, то лишь благодаря истинному мнению или знанию» (Платон, 2011).

При обучении и воспитании необходимо помнить о парадоксе саморазвития, выделенном А.В. Брушлинским. Поскольку «внешнее через внутреннее» осуществляется как процесс (Брушлинский), то, действительно, в силу его диалектического характера, возможны парадоксы саморазвития, когда человек пребывает в разных режимах открытости внешнему воздействию и допускает участие извне поддержки (подсказки, руководства): если ситуация решения слабо определена – в большей степени, и если она становится более определенной (субъект выходит на алгоритм решения) – в меньшей.

В семейном самоопределении этот парадокс – не редкость. В качестве примера приведем выдержку из писем полководца А.В. Суворова и его любимой дочери Натальи («Суворочки»).

... Я ж весел и здоров, но лишь не много лих,  
Тобою, что презрен мной избранный жених.  
Когда любовь твоя велика есть к отцу,  
Послушай старика! Дай руку молодцу;  
Нет, впрочем, никаких не слушай, друг мой, вздоров.  
*Отец твой Александр граф Рымникский-Суворов.*

Ответ графини Натальи Александровны Суворовой:

Для сердца дочери отец на свете всех святей,  
Для сердца же любезней и милей;

Дать руку для отца, жить с мужем по неволе,  
И Графска дочь ничто, её крестьянка боле.  
Что может в старости отцу утехой быть:  
Печальный вздох детей? Иль им в веселье жить?  
Всё в свете пустяки: богатство, честь и слава,  
Где нет согласия, там смертная отравка.  
Где ж царствует любовь, там тысяча отрад,  
И нищий мнит в любви, что он как Крез богат.

Мнения и знания о семейных ценностях изначально дети получают в семье. Личный пример родителей влияет на семейное самоопределение детей, построение ими жизненного сценария, выбор спутника жизни, стиля поведения в своей собственной семье, манеру общения с близкими. В семьях, где есть любовь и «чувства духовной сопринадлежности» (И.А. Ильин) родители проявляют заботу, внимание друг к другу и детям, создают условия для личностного роста каждого. «В действительности человеческая семья, в отличие от "семьи" у животных, есть целый остров духовной жизни. И если она этому не соответствует, то она обречена на разложение и распад» (Ильин И.А., 1993). Если вспомнить определение семьи классиками марксизма как ячейки общества, то нам представляются более глубокими и актуальными для преодоления духовного кризиса идеи русского философа И.А. Ильина, полагающего, что «семья есть первоначальная, исходная ячейка духовности как в том смысле, что именно в семье человек впервые научается (или, увы, не научается!) *быть личным духом*, так и в том смысле, что духовные силы и умения (или, увы, слабости и неумения), полученные от семьи, человек затем переносит в общественную и государственную жизнь. Вот почему духовный кризис поражает прежде всего исходную ячейку духовности; если духовность колеблется и слабеет, то она слабеет прежде всего в семейной традиции и в семейной жизни. Но раз поколебавшись в семье, она начинает слабеть и вырождаться и во всех человеческих отношениях и организациях» (Ильин И.А., 1993). В ходе занятия или индивидуальной работы необходимо давать знания юношам и девушкам о семейных ценностях, источники которых содержатся в литературных произведениях, философских и психологических работах, обучать их на таком уровне психолого-педагогического мастерства и заботы, при котором знания и мнения оказались бы принятыми, действенными, позитивным образом влияющими на содержание готовности к браку, воспринимались не как назидания, а ценные для жизни знания, которые были бы осмыслены и интегрированы в личный опыт, ориентировали на поиск и переживание «бытийной» любви (А. Маслоу), гармонии «духовной» и «чувственной» любви (И.А. Ильин). Любви надо учить так же, как мы учим ходить, читать, решать математические задачи; этот душевный труд, по мнению Э. Фромма, подобен ежедневному совершенствованию искусства гончара.

## ПРОЦЕСС ТРАНСЛЯЦИИ В ВЕРТИКАЛЬНОЙ СВЯЗИ ПОКОЛЕНИЙ СЕМЬИ<sup>1</sup>

*Е.В. Куфтяк*  
*г. Кострома*  
*kuftyak@yandex.ru*

Бытие человека тесно связано с системой взаимоотношений с другими людьми. Бытие Другого – мир с определенными целями и жизненным опытом, паттернами взаимодействия и системой коммуникаций с Другими, взаимосвязями с историями из прошлого. Семья является уникальной моделью объединения бытийных пространств разных поколений, включая ближайших и дальних предков. На протяжении всей жизни человек остается частью семьи, в которой появился на свет, выступая носителем ее предписаний, правил и информации. Прошлое семьи, ее история, жизнь предшествующих поколений, реальные отношения поколений составляют вертикальный срез семьи. Семья рассматривается как разнопоколенческая (разновозрастная) со-бытийная общность с точки зрения возрастных границ, исторической эпохи, оказавшей свое влияние на становление самосознания, а также социальной роли в семье.

---

<sup>1</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ (проект № 13-06-0582 А).



История семьи, ее опыт, жизнь предков влияют на нынешнюю жизнь, на восприятие современной ситуации и, по сути, управляют поведением членов семьи в реальности. По мнению К. Витакера, жизнь человека организована «по вектору предыдущего поколения. Наша жизнь строится на основе нашей истории, на ее продолжении в нынешнем поколении» (Витакер К., 1998). Современные исследователи убедительно указывают на наличие опоры и ресурсных достижений в вертикали – в роду, у предков, что оказывает влияние на адаптивность индивида при встрече с реальными проблемами. Со-развитие в рамках со-бытийности в близких отношениях и со-переживание «программного» семейного сценария создает и структурирует индивидуальное бытие.

Интерес к психологическим исследованиям семьи в вертикальном (межпоколенном) срезе, связывающим жизнедеятельность семьи с семейной историей и детским опытом взрослого члена семьи, зарождается в 1950-х гг. в западной психологии в рамках психотерапии семьи. В фокусе внимания оказываются феномены семейной истории и межпоколенной передачи информации в семье (Аккерман Н., 2004; Боуэн М., 2005; Шутценбергер А.А., 2001; Framo J., 1992), межличностного взаимодействия и проблема передачи этих паттернов через поколения (Dolto F., 1985; Boszormenyi-Nagy I., 1965), защитные механизмы в семье (Скиннер Р., 1995; Messer A.A., 1965).

Изучение различных феноменов семейной истории, межпоколенных отношений и их трансляции актуально в связи с последствиями коллективных катастроф в истории России (войны, голод, насильственные миграции, сталинские репрессии, террористические акты) для семейной системы. Травматическая реальность разрушает способность Я к защите, ее адаптивные ресурсы, что всегда приводит к беспомощности, длительному изменению психической организации (Cooper A., 1986). Травмирующее событие повышает уровень тревоги в семейной системе и нарушает уровень функционирования в последующих поколениях, что отражается на появлении социальных страхов (что нарушает иерархию ценности семьи), повышении уровня взаимного контроля (Варга А.Я., 2010). Исследование К. Бейкер и Ю.Б. Гиппенрейтер (2005) показало, что если насильственно изъятый из семьи человек родственники старались выкинуть из семейной памяти, исключали его из семейной группы, то в следующих поколениях нарушался уровень функционирования. Так, член семьи наследует неразрешенные ближайшими и далекими предками противоречия. Ф. Дольто отмечает, что «каждый ребенок вынужден выносить климат, в котором он растет, как и патогенные эффекты, доставшиеся в наследство от патологического прошлого своих родителей... Он является носителем этого долга, полученного в пренатальный период симбиоза, а затем и постнатальных зависимостей, которые его структурировали» (Dolto F., 1985).

В ситуации отказа или разрыва отношений с предками человек не может разорвать генеалогическую связь, которая помимо его воли включает его в эту цепь как потомка. Отказываясь от родственных связей, он отделяется от части себя самого, от частицы идентичности, столь необходимой для структурирования личности. На бессознательном уровне эти связи останутся действующими, они инкапсулируются в психическую деятельность.

Основным методом для изучения семей с участием разных (как правило, трех) поколений служит семейно-поколенческий, нивелирующий различия в социально-экономическом статусе, культурном уровне, религиозных предписаниях. Опыт использования данного метода имеется в клинической психологии (Захаров А.И., 1972; Эйдемиллер Э.Г., 1999), но в большинстве случаев изучение семейной истории и трансляции опыта происходит в рамках терапевтической практики. Другая часть исследований построена на исследовании приписываемых характеристик одним поколением другому (чаще в видении и оценке представителей младших поколений старшего), т. е. ретроспективно (Бейкер К., Гиппенрейтер Ю.Б., 2005; Дымнова Т.И., 1998).

В настоящее время нами осуществляется семейно-поколенческое исследование с участием трех поколений одной семьи, состоящих в родстве одного пола. С учетом положения, распространенного в психогенетике, о влиянии матери на фенотип потомков («материнский эффект»), связанного как с генетическим фактором, так и с психологическими постнатальными факторами (идентификация ребенка с матерью, особенности их взаимодействия) и биологическими внутриутробными (состояние материнского организма во время беременности, цитоплазматическая наследственность), в исследовании участвуют три поколения женщин одной семьи (бабушка – мать – дочь (внучка)). Исследование посвящено изучению трансляции в поколениях системы отношений личности и их воспроизведения в контексте семьи.

На данном этапе в исследовании приняли участие 10 семей, 30 чел. разного возраста: женщины старшего поколения (бабушки), год рождения – 1936–1946 (средний возраст  $M = 71,8$ ), пенсионерки, неработающие; женщины среднего поколения (матери) – 1963–1972 годов (средний возраст  $M = 39,3$ ), работающие; представительницы младшего поколения (дочери) 1988–1992 годов рождения (средний возраст  $M = 22$ ), в основном студенты.

Представим предварительные результаты, так как исследование еще продолжается.

Наибольшее сходство между тремя поколениями женщин отмечается в присутствии у всех слабой ориентации в быту, недостаточной компетентности и пассивности в социальных контактах, стремлении не принимать критики, что, вероятно, свидетельствует о трансляции их от поколения к поколению женщин в семье. Интересно, что между представителями старшего и младшего поколений наибольшее сходство обнаружено между представлениями о женственности, установками на свободу и социальное проявление. Показатели взглядов старшего и среднего поколений сходны в оценке таких характеристик как враждебность, конфликтность, устойчивость и уверенность в себе.

В трех поколениях женщин выявлено сходство в выраженности активной позиции (стиля) и беспомощной позиции взаимодействия. Активная позиция характеризуется усиленным участием в выполнении дел и обязанностей разного рода (хозяйственных, профессиональных, родительских и др.). Беспомощная позиция связана с пассивным поведением, потребностью в помощи, зависимостью и поверхностностью интереса к делам. Такие позиции, взаимодействия, как заботливая, само совершенствующая, игнорирующая, обнаружили наименьшее сходство в поколениях. Таким образом, выявленное сходство позиций взаимодействия (активная, беспомощная) позволяет нам говорить о межпоколенной трансляции выраженности стилей межличностного взаимодействия данной ориентации. Сознательное или бессознательное повторение и воспроизведение действий, проявлений, ситуаций, выборов может рассматриваться как демонстрация связи с предшествующими поколениями, связи передающейся в поколении, необходимой для построения и структурирования индивида.

## НАРУШЕНИЕ ПРИВАТНОГО ПРОСТРАНСТВА МОЛОДОЙ СЕМЬИ РОДИТЕЛЯМИ СУПРУГОВ

*О.Н. Мерцева*  
г. Краснодар  
*danina-olga@yandex.ru*

Со-бытийное пространство семьи непременно сталкивается с влиянием Другого, в частности с родителями молодых супругов. Таким образом, для гармоничного развития молодой семьи необходимо снять и решить противоречия, вызванные влиянием родительской семьи на молодых супругов. Целесообразно создать свою целостность внутри молодой семьи, обрести свои ценности и территорию, относительно независимую от родительского вмешательства, и в то же время поддерживать связь с родителями. *Цель работы* – системный анализ феномена нарушения приватного пространства молодой семьи вследствие вмешательства родителей супругов. *Объект исследования* – приватное пространство молодой семьи как феномен границ психологического пространства. *Предметом исследования* являются особенности нарушения приватного пространства молодой семьи вследствие вмешательства родителей супругов. *Гипотеза* – молодые супруги с низким показателем суверенности психологического пространства более подвержены нарушению приватного пространства своей семьи со стороны родителей.

*Выборка исследования* – молодые семейные пары (20 пар), прожившие совместно более года, имеющие ребенка и средний возраст супругов – не более 30 лет; родители супругов (теща, тесть, свекор, свекровь), проживающие отдельно от молодой семьи. Совокупность выборки 110 респондентов.

*Методы исследования:* методика «Суверенность психологического пространства» С.К. Нартовой-Бочавер для определения сформированности личностных границ у каждого из супругов; авторские методики, направленные на определение поддержки либо нарушения приватности молодой семьи родителями супругов, и отношения молодых к поддержке либо нарушению приватности их молодой семьи родителями; анкета «Зоны конфликтных ситуаций в семье, поводом для которых

являются родители супругов» (адаптация методики А.Р. Тиводар «Типы конфликтных ситуаций в семье»); авторская анкета, определяющая уровень удовлетворенности супружескими отношениями, а также удовлетворенность молодых супругов своими родителями и родителями партнера (партнерши).

Обобщая полученные эмпирические результаты исследования, можно сделать вывод, что мужчины, в целом, менее склонны к вмешательству в психологическое пространство личности, они более склонны к поддержке приватного пространства Другого. Женщины, будь то жена, теща или свекровь, более активно вмешиваются в приватное пространство Другого и нарушают суверенность психологического пространства личности, а также более склонны к конфликтам, поводом для которых послужили родители супругов.

На основании эмпирических данных исследования были выделены контрастные группы по показателям суверенности психологического пространства. При выделении контрастных групп (с высоким и низким показателями суверенности психологического пространства личности) были получены статистически значимые различия, по группе как мужчин ( $p \leq 0,001$ ), так и женщин ( $p \leq 0,01$ ).

В ходе исследования установлено, что мужчины (мужья) с низким показателем суверенности психологического пространства испытывают по отношению к себе более выраженное вмешательство, со стороны тещи. Нарушение суверенности временных привычек может выражаться либо в прерывании действия, в силу чего человек переживает фрустрацию незавершенности гештальта, теряя свое лидерство, либо в нарушении порядка действий, нарушении права первенства. А излишнее вмешательство тещи в суверенность социальных связей зятя проявляется в контроле за его близким окружением, профессиональными связями и т.д.

Различия по двум контрастным группам прослеживаются и у женщин (жен). Жены с низким показателем суверенности психологического пространства, в отличие от жен с высоким показателем суверенности, испытывают по отношению к себе позицию вмешательства со стороны свекрови в большей степени ( $p \leq 0,04$ ; 4,32 против 3,5). Позиция вмешательства со стороны свекрови проявляет себя наиболее в такой сфере, как суверенность ценностей ( $p \leq 0,005$ ; 0,68 против 0,38). Нарушение суверенности вкусов и ценностей проявляется в том, что свекровь не разделяет и зачастую не уважает присущих невестке ценностей и вкусов, например, в выборе одежды, привычек проведения свободного времени и пр.

Существенных отличий в отношениях тестя к зятю и свекра к невестке не выявлено. Как в группе мужчин (зятьев) с высоким показателем суверенности психологического пространства, так и в группе с низким показателем суверенности тесть демонстрирует отстраненную позицию. Подобная тенденция прослеживается и в группе женщин (невесток). Таким образом в современной семье происходит трансформация ролевых позиций: женщины старшего поколения (тещи, свекрови) становятся ведущим звеном в функционировании молодой семьи. Свекор и тесть зачастую отстраняются от каких-либо взаимоотношений с молодой семьей своих детей.

Таким образом, обобщая полученные данные, можно сформировать психологический портрет семей с высоким и оптимальным уровнем вмешательства в приватное пространство молодой семьи их родителей.

Члены *молодой семьи с низким показателем суверенности* психологического пространства характеризуются повышенным уровнем вмешательства родительской семьи в жизнь молодых супругов, отличаются слабостью границ, приводящих к неспособности личности стать ответственным субъектом своей жизни в ее различных сферах: человек уязвим в отношении социальных воздействий, притязаний на его личную собственность, территорию, мировоззрение и даже тело. Способность к контакту подменяется либо пассивной манипуляцией, либо агрессивным неуважением к другим, грубостью по отношению к супругу(е), а зачастую к своим родителям либо родителям супруги(а) (теще, свекрови). Неспособность осознать пределы собственной ответственности и ответственности за свою новую молодую семью может привести: к сверхответственности и психическим перегрузкам; к появлению невротического чувства вины; к инфантилизации окружающих, не отвечающих за последствия своих ошибок, несамостоятельности; к неспособности обратиться за помощью либо, напротив, к чрезмерной зависимости от родительской семьи.

*Супруги с низким уровнем суверенности и высоким уровнем вмешательства родителей* в жизнь семьи отличаются рассогласованностью взглядов на отношение к теще, свекрови, а также к

своим родителям. Супруги видят свои взаимоотношения с родительскими семьями весьма размыто. Родители супругов чаще всего не замечают своего вмешательства в молодую семью, называют это «помощью». Безграничная помощь как финансово, так и советами по бытовым вопросам считается нормальным и даже полезным. Методы, а зачастую и желание в большей мере заниматься воспитанием внуков, чем сами родители, имеет место в системе взаимоотношений родителей и молодых супругов с размытостью и слабостью своих личностных границ.

*Молодые семьи с высокими показателями суверенности* психологического пространства характеризуются тем, что четко определяют границы своего психологического пространства. Личность определяет, где заканчивается Я и начинается кто-то другой. Устанавливая границу, члены молодой семьи самоопределяются и получают возможность активно выбирать способы самовыражения и самоутверждения, не нарушающие личной свободы Другого. Устанавливая границу, супруги создают возможность и инструменты равноправного взаимодействия с членами своей молодой семьи и родительскими семьями. Прочные границы защищают от разнообразных зависимостей и несамостоятельности, а также помогают понять, за что конкретно отвечает супруг или супруга, а что не является их собственностью и за что они не должны нести ответственность. Такие семьи более защищены от вторжения в их личное пространство со стороны родителей. Они характеризуются выраженностью более четких психологических границ, способны к контролю своей семьи, не утрачивая связи и взаимодействия, преемственности поколения с стороны родителей, как своих, так и родителей супруга(и), отличаются большей удовлетворенностью браком и отношениями со своими родителями и родителями супруга(и), менее конфликтны в ситуациях, где поводом к соре послужили родители супругов, кроме вопросов, касающихся притеснения их автономии и независимости.

*Супруги с высоким уровнем суверенности и оптимальным уровнем вмешательства* родителей в приватное пространство молодой семьи более согласованы в представлениях о том, как относиться к ним теща, свекровь и их собственные родители. Тем самым имеет место налаживание отношений через диалог, члены молодой семьи пытаются понять и обсуждают свое отношение друг к другу, выстраивают структуру своих взаимоотношений с родительскими семьями. Обсуждаются вопросы делегации полномочий, например, помощи по уходу за детьми, финансово-бытовые вопросы, касающиеся помощи от родительских семей.

Молодые семьи с четко выраженными границами приватного пространства умеют отстоять свою независимость в новой со-бытийности со значимыми Другими, более устойчивы к вмешательству со стороны родительской семьи. Члены молодой семьи с высокими показателями суверенности способны более успешно обходить конфликтные зоны, вызванные возможным вмешательством родителем супругов, и их со-бытие с родительской семьей более гармонично и согласованно.

## ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СУВЕРЕННОСТЬ И ОБЩЕНИЕ ЧЕЛОВЕКА

*С.К. Нартова-Бочавер*  
г. Москва  
[s-nartova@yandex.ru](mailto:s-nartova@yandex.ru)

В последние годы появилось много работ, посвященных феноменологии психологической суверенности, в частности, связям между суверенностью и разными аспектами психологического и социального благополучия. Получены косвенные данные, свидетельствующие о том, что отношения человека с Другими также могут быть опосредованы уровнем его суверенности. Так, в работах отечественных исследователей показано, что суверенность – важный фактор внутрисемейного взаимодействия (Тиводар А.Р., 2008); коррелирует противоправного поведения, причем со спецификацией типа преступления (Астанина Н.Б., 2011); суверенность коррелирует с эмпатией, а ее динамика специфична для представителей разных профессий (Буравцова Н.В., 2008); суверенность связана с нарциссизмом (Шамшикова Е.О., 2010).

Однако вопрос о том, есть ли связь различия в общении суверенных и депривированных людей, ранее не был предметом отдельного внимания исследователей. Между тем в соответствии с нашим пониманием суверенности как социально адаптивного качества, появляющегося в результа-

те обобщения повседневных ситуаций детства, в которых субъект либо успешно защищал свои личностные границы, либо терпел неудачу, возможно, что близкие отношения также связаны с уровнем психологической суверенности или модулируются им. В самом деле, если умеренная суверенность дает человеку чувство безопасности, можно ожидать большей диалогичности, толерантности, гуманности в отношениях с людьми. А опыт депривированности стимулирует превентивную или защитную агрессивность, делает человека особенно чувствительным к различению своих и чужих, т.е. нетолерантным. Однако трудно предположить, что эти связи могут иметь всеобщий характер и будут линейными.

Гипотеза нашего исследования состоит в том, что межличностное общение суверенных и депривированных людей отличается качественным своеобразием.

Процедура исследования включала два отдельных модуля. В первом выборку составили 134 добровольца, старших школьников и студентов разных образовательных организаций Москвы (41 юноша, 93 девушки в возрасте 17–22 лет). Использовалось два опросника: новая версия созданного нами опросника «Суверенность психологического пространства» (СПП-2010) из 67 пунктов и шкала «Привязанность – обособленность» Пятифакторного опросника личности, включающая пять субшкал, измеряющих черты более низкого уровня – теплоту–равнодушие, сотрудничество–соперничество, доверчивость–подозрительность, понимание–непонимание, уважение других–самоуважение (Хромов А.Б., 2000).

Данные были подсчитаны отдельно для юношей и девушек. В группе юношей оказалось, что уровень суверенности практически не связан с социально значимыми качествами личности; исключение составила положительная корреляция между склонностью к сотрудничеству и общим уровнем суверенности ( $r = 0,32, p = 0,04$ ). Иначе говоря, «сила не требует доказательств», и юноши с сохраненными границами предпочитают сотрудничать, а не конкурировать.

У девушек обнаружено гораздо больше связей. Теплота и уважение к другим людям положительно связаны с телесной суверенностью ( $r = 0,27, p = 0,01$ ;  $r = 0,29, p = 0,005$ ), что неудивительно и легко интерпретируется: если девочка не переживала физического насилия, вероятность теплого и уважительного отношения к другим людям становится выше. Понимание других людей положительно связано с территориальностью ( $r = 0,21, p = 0,04$ ), т.е. умение децентрироваться, встать на позицию другого буквально проявляется у тех, чье чувство места не подвергается испытаниям. Легче понять другого, находясь в своем безопасном месте.

Есть также интересные отрицательные связи. Так, доверие к людям связано с нарушением социальных границ ( $r = -0,21, p = 0,04$ ), по-видимому, доверие снижает избирательность в контактах, и в результате человек общается не всегда с теми, кто ему действительно интересен. А уважение к другим отрицательно связано с суверенностью привычек ( $r = -0,32, p = 0,002$ ), что тоже можно логически объяснить: уважая других, легко согласиться предоставить в их распоряжение свое время, отменить или изменить планы, а в некоторых случаях просто быть не в силах отказать.

Таким образом, результаты говорят о следующем: во-первых, сохранность личностных границ играет большую роль в развитии социально значимых черт личности женщин по сравнению с мужчинами; во-вторых, позитивное отношение к людям имеет и обратную сторону, неизбежно принося некоторые повседневные неудобства.

Во втором модуле исследования принимали участие 125 респондентов (37 юношей и 88 женщин в возрасте соответственно 21 и 25 лет), жители Москвы и Воронежа, добровольцы. Наряду с уже упомянутым опросником СПП-2010 им предлагалась адаптированная Шкала переживания близости в отношениях (Experience of Close Relationship) (Wei M., 2007), в которой содержится две субшкалы – Тревожность в отношениях и Избегание в отношениях.

Были получены следующие результаты. У юношей никаких значимых связей обнаружено не было, однако было отмечено несколько тенденций к отрицательной связи между тревожностью и суверенностью в различных ее доменах. Что же касается девушек, то у них практически все отрицательные связи между субшкалами опросника СПП-2010 и тревожностью в близких отношениях достигли уровня значимости: с общим баллом суверенности  $r = -0,29, p = 0,01$ ; с суверенностью территории –  $r = -0,27, p = 0,01$ ; с суверенностью личных вещей –  $r = -0,22, p = 0,04$ ; социальных контактов –  $r = -0,24, p = 0,02$ ; и наконец, близкая к уровню значимости тенденция с суверенностью ценностей –  $r = -0,21, p = 0,051$ .

Как оказалось, девушки более чувствительны к нарушению границ в близком общении, что сопровождается повышенной тревожностью и, вероятно, делает их менее социально компетентными и менее удовлетворенными общением.

Итак, проведенный анализ позволяет заключить, что состояние личностных границ играет немаловажную роль в социальных проявлениях субъекта – развитии социально значимых черт личности, качестве близких отношений, однако обнаруженные закономерности характеризуют женскую часть популяции. Юношам, видимо, проще сохранять социальную устойчивость независимо от опыта суверенности – депривированности.

### **ОСОБЕННОСТИ КООПЕРАТИВНОЙ СФЕРЫ СОВМЕСТНОЙ МЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ**

*Т.В. Павлова  
г. Ростов-на-Дону  
zabrodinka@bk.ru*

Проблема совместной мыслительной деятельности в дошкольном возрасте в отечественной и зарубежной психологии не является распространенной и востребованной. В дошкольном возрасте чаще изучается совместная игровая, трудовая деятельность (Коломинский Я.Л., Жизневский Б.П., 1989; Фарапонова Э.А., Ушнев С.В., 1992; Бажанова Т.В., 2008), совместная продуктивная деятельность (Абраменкова В.В., 2008; Венгер А.Л., 2001), совместная проектная деятельность (Веракса Н.Е., Веракса А.Н., 2008). Однако актуальность изучения именно совместной мыслительной деятельности дошкольников явно прослеживается в тех проблемах дошкольного и начального школьного образования, с которыми сталкиваются работники образования и другие субъекты образовательного пространства. В связи с этим приоритетной задачей современной системы дошкольного образования становится внедрение в образовательный процесс инновационных технологий и методов, направленных на интеллектуальное, личностное, эмоциональное и коммуникативное развитие ребёнка.

В нашем исследовании совместная мыслительная деятельность дошкольников предстала в качестве системы, состоящей из четырех сфер – личностной, интеллектуальной, коммуникативной, кооперативной, что позволило изучить некоторые аспекты интеллектуального, личностного, коммуникативного развития ребенка-дошкольника, а также особенности взаимодействия ребенка со сверстниками в условиях совместной мыслительной деятельности. Данная экспериментальная модель совместной мыслительной деятельности дошкольников дает возможность изучить данную проблему комплексно, рассматривая и индивидуального субъекта совместной мыслительной деятельности, и совокупного субъекта.

Рассмотрим некоторые результаты исследования кооперативной сферы совместной мыслительной деятельности дошкольников, отметив предварительно, что сложившиеся на настоящий момент требования к психологической готовности детей к школьному обучению предполагают наличие развитых умений кооперации со сверстниками, умения сообща решать познавательные и социальные задачи.

Исследование кооперации в совместной мыслительной деятельности касается, с одной стороны, проблемы взаимодействия в процессе совместного решения мыслительных задач, с другой стороны, проблемы взаимоотношений партнеров совместной мыслительной деятельности. В нашем исследовании кооперативная сфера совместной мыслительной деятельности дошкольников была изучена с позиций исследования особенностей взаимоотношений, складывающихся между партнерами в процессе решения мыслительных задач, и функционально-ролевого распределения в совместной мыслительной деятельности. Остановимся на исследовании особенностей взаимоотношений дошкольников, формирующихся в процессе решения познавательной задачи со сверстником.

Исследование осуществлялось с 2008 по 2010 г. в детских образовательных учреждениях г. Ростова-на-Дону. Исследовались диады, так как исследования ряда отечественных психологов выявили, что к наиболее распространенным устойчивым игровым группам во всех возрастных периодах (от 3 до 7 лет), являются диады, поскольку дошкольникам сложно строить совместную дея-

тельность в более крупных объединениях (Репина Т.А., 1987). Было проанализировано 58 диад. Дошкольникам предлагалось совместно со сверстником решить головоломки. Процесс решения задачи фиксировался с помощью диктофона. Далее анализ складывающихся взаимоотношений в диаде осуществлялся на основе полученных протоколов. При анализе взаимоотношений партнеров по совместной мыслительной деятельности было использовано описание отношений в диаде, предложенной Э.И. Маствилискер (Маствилискер Э.И., 1989). Э.И. Маствилискер выделила 3 вида отношений дошкольников: 1) сотрудничество (согласие, дружеские упреки, свободный обмен мнениями, советы, просьбы, помощь одобрение, похвала); 2) властвование – подчинение (приказы, порицание, упреки, стремление захватить инициативу); 3) соперничество – борьба (отрицание помощи, стремление захватить инициативу, угрозы, оскорбительные высказывания).

Анализ протоколов позволил сделать ряд выводов.

1. Наиболее распространенным видом взаимоотношений дошкольников при совместном решении мыслительных задач является сотрудничество (53,4%). Чаще всего в таких диадах дошкольники самостоятельно выбирают себе пару. Общение интенсифицируется с первых минут взаимодействия. Однако тема общения ограничивается обсуждением процессуальных аспектов задания или предметным, касающимся задачи. В диадах, сформированных экспериментатором, сотрудничество складывалось, но отличалось неустойчивостью, а также временем появления, т.е. сотрудничество складывалось позже, нежели в диадах, построенных на основе взаимных выборов.

2. Нами был выделен еще один вид сотрудничества, названный формальным сотрудничеством (12%). Данный вид взаимоотношений между детьми характеризуется тем, что по формальным критериям (согласие, дружеские упреки, свободный обмен мнениями, советы, просьбы, помощь одобрение, похвала и т.д.) данный вид взаимоотношений можно отнести к сотрудничеству. Однако в таких случаях наблюдался низкий уровень мотивации, отсутствие положительных эмоций, вовлеченности в организованную деятельность и т.д. Чаще всего формальное сотрудничество фиксировалось в тех диадах, в которых пара подобрана экспериментатором. Необходимо отметить, что для взаимодействия в рамках совместной мыслительной деятельности дошкольники чаще всего выбирают партнера своего же пола. Если же диада разнополая, то чаще всего в ней также наблюдается формальное сотрудничество. Можно предположить, что в данном случае формируется совместно-индивидуальная модель совместной мыслительной деятельности в терминологии Н.Е. Сергеевой, которая характеризуется тем, что у партнеров по общению в условиях совместной деятельности нет направленности на партнера, на общую цель деятельности. По сути дела, эта модель представляет собой существование индивидуальных деятельностей в одном пространстве и в одно и то же время (Сергеева Н.Е., 2004).

3. Отношения «властвование – подчинение» (6,9%) характеризуются тем, что партнеры по совместной мыслительной деятельности стремятся захватить инициативу, используя с целью подавления партнера приказы, порицание, упреки. При этом проявлять лидерские качества дошкольники начинают буквально с первой фразы (например, «Я собираю Белоснежку, а ты – гномов. Понятно?»). В подобных диадах наблюдалось несколько вариантов протекания совместной мыслительной деятельности. Во-первых, определялся лидер диады, партнер принимал пассивную позицию и следовал указаниям лидера. Задача решалась успешно. Во-вторых, волнообразное возникновение противостояния пассивного партнера, что приводило психологическую систему в крайне неустойчивое состояние: происходила смена отношений (например, на отношения «соперничество – борьба») или утрата совместности.

4. Отношения «соперничество – борьба» (6,9%) провоцировали интенсивное решение поставленной перед дошкольниками задачи, несмотря на то, что высказывания дошкольников в подобных диадах не всегда касались решаемой задачи, т.е. возникали личностные микроконфликты, сопровождающиеся угрозами, оскорбительными высказываниями и т.д. В подобных диадах отношения не прекращались, задача, как правило, решалась.

5. В 17,2% диад происходила смена взаимоотношений в процессе решения задачи. Часто возникающие отношения сотрудничества менялись отношениями властвования – подчинения или соперничества – борьбы. В данных диадах отношения можно охарактеризовать как неустойчивые. Выделение факторов, влияющих на смену взаимоотношений в диаде, будет предметом нашего дальнейшего исследования.

6. В редких случаях наблюдалось отсутствие взаимоотношений в диаде (3,4%). Можно предположить, что основная причина нежелания – отсутствие мотивации в общении со сверстником при решении мыслительных задач, вызванное определенными трудностями в сфере общения.

Таким образом, результаты анализа совместной мыслительной деятельности дошкольников выявил наличие некоторых особенностей взаимоотношений дошкольников в совместной мыслительной деятельности. Так, дошкольники имеют большое стремление к совместному решению, что говорит о сформированности потребности в сотрудничестве со сверстником. Однако ряд причин определяют возникновение иных форм отношений (властвования – подчинения, соперничества – борьбы, смена отношений в процессе решения и т.д.). В силу этого предполагается в дальнейшем изучить факторы, влияющие на формирование отношений в рамках совместной мыслительной деятельности.

В заключение следует отметить, что умение эффективно общаться, выстраивать конструктивные формы взаимоотношений – необходимый компонент коммуникативной компетентности ребенка, определяющий в дальнейшем и успеваемость ребенка в школе, и его социальный статус в группе сверстников и др. Изучение совместной мыслительной деятельности дошкольников, а также внедрение в образовательный процесс дошкольных учреждений совместной мыслительной деятельности и групповых форм работы позволит решить многочисленные задачи коммуникативного, интеллектуального, личностного, эмоционального и иного развития ребенка дошкольного возраста.

### ПРОБЛЕМА ЗАТРУДНЕННОГО ОБЩЕНИЯ РЕБЕНКА С ПОЗИЦИЙ СУБЪЕКТНОГО ПОДХОДА<sup>1</sup>

*А.Г. Самохвалова*  
*г. Кострома*  
*samohvalova@kmtn.ru*

«Когда человек счастлив в общении с другими людьми?» – спросили мы у 13-летнего подростка. «Когда он независим от других, сам выбирает, что ему делать, что говорить, с кем общаться и как относиться к другим... То есть когда он свободен!» – в этом ответе, на наш взгляд, отражены главные критерии ребенка как субъекта общения. *А можно ли считать ребенка субъектом общения?* В современной науке отсутствует единство методологических взглядов на данную проблему.

На сегодняшний день в исследованиях субъекта дискуссионными остаются три вопроса. Первый из них – *является ли субъект вершинным (акмеологическим) образованием или формируется поэтапно на протяжении всей жизни?* Выделяются две принципиально различные методологические позиции: согласно *акмеологическому подходу* субъект есть вершинное личностное образование (С.Л. Рубинштейн, К.А. Абульханова, Л.И. Анцыферова, В.А. Петровский, А.К. Осницкий, А.Г. Асмолов; А.Л. Журавлев и др.); согласно *эволюционному подходу*, становление субъекта – процесс постепенный, осуществимый на протяжении всей жизни (Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, В.И. Слободчиков, А.В. Брушлинский, В.В. Знаков, Е.А. Сергиенко и др.).

Мы разделяем эволюционный подход и позицию Е.А. Сергиенко, которая описала *континуально-генетический принцип* развития субъектности, что позволяет использовать уровневый критерий субъекта. При этом развитие субъекта рассматривается как непрерывный процесс становления уровней, на каждом из которых сохраняется целостность, уникальная индивидуальность, избирательность субъекта, его активность в отношениях с миром (Сергиенко Е.А., 2009).

Процесс *развития субъекта (субъектогенез)* традиционно в психологии понимается как рост внешних и внутренних преобразующих способностей человека. Нарастивание с возрастом субъектности и преодоление объектности позволяют преодолевать тотальную зависимость человека от внешних условий, двигаться в направлении к самодетерминации, самостоятельности и независимости от среды и окружения (Л.И. Божович, Н.Х. Александрова, Е.Н. Волкова, В.В. Давыдов, В.И. Слободчиков, В.В. Степанский, В.А. Татенко и др.).

---

<sup>1</sup> Исследование осуществляется при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда (РГНФ), проект № 13-16-44001 а (р).



Существующие современные *модели субъектогенеза*, основанные на континуально-генетическом принципе (Е.А. Сергиенко, А.Ш. Тхостов, И.В. Журавлев, В.В. Селиванов, В.И. Слободчиков, Л.И. Божович, М.И. Лисина), описывают уровневые характеристики когнитивной, мотивационной, регулятивной сфер субъекта. Однако в науке на сегодняшний день не выявлены уровни коммуникативного развития субъекта.

Теоретический анализ специфики коммуникативного развития ребенка на разных этапах онтогенеза и обобщение эмпирических данных (более 700 респондентов) с учетом принципа континуальности позволило нам описать *уровни коммуникативного развития субъекта* с момента рождения до 16 лет: уровень просубъектности (от рождения до 6 месяцев), уровень ситуативной субъектности (от 6 месяцев до 2–3 лет), уровень эгоцентрической субъектности (от 3 до 5 лет), уровень «пробной» субъектности (от 5 до 7 лет), уровень адаптивной субъектности (от 7 до 10 лет), уровень диффузной субъектности (от 10 до 13 лет), уровень дифференцированной субъектности (от 13 до 16 лет) (Самохвалова А.Г., 2012). Причем на каждой ступени развития возникают специфические коммуникативные трудности, преодоление которых ведет к новообразованиям в коммуникативном развитии субъекта.

Вторая проблема заключается в определении того, *является ли субъект интегральным феноменом или следует дифференцировать субъекта деятельности, общения, познания и т.д.*? Согласно *интегральному подходу*, субъект есть целостное, структурно-функциональное образование (Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн, А.В. Брушлинский, К.А. Абульханова, М.С. Каган, Е.А. Сергиенко и др.); сторонники *парциального подхода* различают дифференциальные субъекты – субъект развития, деятельности, общения, познания, духовности, жизненного пути, труда, коллективный субъект (А.Н. Леонтьев, Л.И. Божович, В.А. Петровский, В.В. Селиванов, И.О. Александров, В.А. Лабунская, А.А. Плигин, И.В. Тихомирова, Н.Е. Максимова, К.В. Карпинский, В.И. Тютюнник и др.).

Придерживаясь парциального подхода, мы рассматриваем *ребенка как субъекта общения (незатрудненного или затрудненного)*. По мнению В.А. Лабунской, субъект общения – это индивид, который обладает свойством субъектности, выражающимся в особенностях его преобразовательной активности относительно личности партнера в процессе общения, т. е. в преобразовании отношений с другим человеком, соответствующим уровню развития его социальных способностей (Лабунская В.А., 2001).

Многочисленные эмпирические исследования характера общения дошкольников, младших школьников и подростков (180 чел.) позволили нам создать *обобщенные портреты ребенка как субъекта затрудненного и незатрудненного общения*. Критериями анализа субъекта общения выступали такие параметры, как: мотивационные, когнитивные, эмоциональные и поведенческие характеристики коммуникативной активности ребенка; специфика его субъектных свойств – самопринятия, актуализации индивидуальности, толерантности, свободы выбора коммуникативных действий, рефлексии, стремления к самосовершенствованию; способы общения и стратегии взаимодействия; субъективные и объективные последствия общения (Самохвалова А.Г., 2011). Было доказано, что ребенок как субъект затрудненного общения обладает специфическими особенностями коммуникативного поведения, проявляет особые формы коммуникативной активности, менее осознает причины и последствия коммуникативных трудностей, чаще обвиняет других в возникших затруднениях.

И наконец, дискуссионным остается вопрос о *соотношении понятий «субъект» и «личность»*. Существуют разнообразные научные позиции, в которых *личность* рассматривается как *носитель преобразующих свойств субъекта* (Б.Г. Ананьев, В.Н. Мясищев); как *стержневая структура субъекта*, задающая общее направление самоорганизации и саморазвития (Е.А. Сергиенко, Т.И. Куликова) и др. Мы разделяем позицию ученых, *рассматривающих становление личности как следствие субъектной позиции*, которую занимает человек по отношению к миру и к самому себе (А.В. Брушлинский, З.И. Рябикина, В.А. Петровский, В.И. Слободчиков).

Утверждая приоритет категории «субъект» над категорией «личность», акцентируя внимание на его системообразующей, интегративной роли в становлении человека, мы считаем, что *условием развития ребенка как субъекта общения является его коммуникативная активность*. Коммуникативная активность – это способ, форма и мера самовыражения субъекта общения, которые отра-

жают уровень потребностей ребенка в социальных контактах, подготавливают и направляют его взаимодействие с партнерами в коммуникативной ситуации.

Эмпирическое исследование, в котором участвовали 150 детей (дошкольного, младшего школьного и младшего подросткового возрастов), позволило нам выявить разнообразные *формы коммуникативной активности ребенка*: хаотичную, характеризующуюся неосознанностью коммуникативных целей, спонтанностью коммуникативных действий, отсутствием самоконтроля и рефлексии в общении; *защитную*, направленную на предотвращение нарушения внутренней устойчивости ребенка, нормального течения его психологической жизни и поведения под влиянием нежелательных и социально вредных последствий общения; *деструктивную*, нацеленную на разрушение межличностных отношений, на обвинение, подавление собеседников, агрессию и аддиктивное поведение; *преодолевающую*, направленную на осознание и преодоление коммуникативных трудностей, на самоизменение, оказание влияния на партнеров по общению и преобразование коммуникативной ситуации, на конструктивное устранение травмирующих эмоциональных переживаний; *исследовательскую*, направленную на апробацию новых моделей коммуникативного поведения, творческую самоактуализацию в общении, на выбор оптимального коммуникативного поведения.

*Прогрессивное развитие субъекта общения* обеспечивается преодолевающей и исследовательской формами коммуникативной активности, *регрессивное* – преобладанием в процессе общения ребенка защитных и деструктивных форм активности. *Хаотичная коммуникативная активность* обуславливает процесс *ненаправленного развития субъекта общения*.

Таким образом, мы полагаем, что, начиная с самых ранних ступеней развития, ребенка уже можно назвать *субъектом общения*. Придерживаясь *континуально-генетического принципа*, развитие субъекта общения мы рассматриваем как непрерывный процесс становления уровней коммуникативного развития, на каждом из которых сохраняется целостность, уникальная индивидуальность, избирательность субъекта, его активность в отношениях с миром. Разделяя парциальный подход, убеждены, что ребенок в различных ситуациях, с различными партнерами актуализирует себя либо как *субъект затрудненного*, либо как *субъект незатрудненного общения*, особым образом преобразующий коммуникативную ситуацию и самодетерминирующий модели общения. Условием развития ребенка как субъекта общения мы считаем *коммуникативную активность*, благодаря которой происходит осмысление и преодоление коммуникативных трудностей, возникают новообразования в коммуникативной сфере, раскрываются и актуализируются коммуникативные потенциалы. Основная *закономерность развития ребенка как субъекта общения* являются – от внешней детерминации коммуникативного поведения к самодетерминации, от хаотичности, бессознательности коммуникативных проявлений к осмысленности, осознанности, от диффузности к целостности субъекта общения.

## УСТОЙЧИВОСТЬ КАК ХАРАКТЕРИСТИКА СУБЪЕКТА: ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ И СЕМЕЙНЫЙ КОНТЕКСТ<sup>1</sup>

*М.А. Сизова*  
*г. Кострома*  
*mariasizova1985@yandex.ru*

Сегодня особое внимание уделяется изучению проблемы устойчивости как на индивидуальном уровне, так и на уровне группы. Это обусловлено, с одной стороны, возрастающим числом стрессоров, воздействующих на семью и каждого ее члена, вызванных социальными, культурными, экономическими переменами, происходящими в обществе; с другой – тенденцией к изучению динамических характеристик личности и социальных систем, наметившейся в середине XX в. Проблематика личностной устойчивости привлекает внимание как зарубежных (Вернер Э., Смит Р., 1993; Холи Д., 2000; Уолш Ф., 2003; Дайер Дж., 2004), так и отечественных исследователей (Чудновский В.Э., 1981; Тышкова М., 1987; Парфентьева Л.В., 2011; Телупова Н.Н., 2012). Рассматривая феномен устойчивости в контексте субъектного подхода, постулирующего способность чело-

---

<sup>1</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ (проект № 11-06-00812а).

века к самодетерминации, самоопределению и саморазвитию (Абульханова К.А., 2000; Брушлинский А.В., 2003; Сергиенко Е.А., 2007), мы относим устойчивость к характеристике субъекта, как индивидуального, так и группового.

В психологии и социологии семьи множество работ посвящено исследованию семейной устойчивости. Следует отметить, что внимание ученых сосредоточено преимущественно на рассмотрении факторов, позволяющих семье эффективно приспосабливаться к изменениям и восстанавливаться в ситуации стресса (Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В.В., 2003; Белорукова Н.О., Кобзева Е.В., Крюкова Т.Л., 2005, 2006).

Актуальным направлением исследований на сегодняшний день является соотнесение личностной устойчивости с устойчивостью семьи в целом.

Устойчивость семьи понимается нами вслед за Е.В. Куфтяк как процесс, включающий динамическое взаимодействие регуляции семейного функционирования и факторов восстановления, направленный на поддержание и восстановление относительно стабильного внутреннего равновесия в семье в неблагоприятной ситуации. Модель семейной устойчивости состоит из двух фаз: 1) фазы регулирования семейных отношений и функционирования; 2) фазы восстановления и приспособления. Регуляция изменений отношений в системе и функционирование осуществляется с помощью семейного совладания. Восстановление и приспособление происходит благодаря работе факторов восстановления, которые подразделяются на индивидуальные, внутрисемейные и внесемейные (Куфтяк Е.В., 2011, 2012).

Нами было проведено исследование с целью выявления взаимосвязей между характеристиками личностной устойчивости (совладающее поведение, жизнестойкость) и показателями, характеризующими семейную устойчивость (семейная сплоченность, семейная адаптация, функциональный ресурс семьи).

Гипотеза исследования была сформулирована нами следующим образом: устойчивость семьи сопряжена с жизнестойкостью членов семьи и выбором ими продуктивных копинг-стратегий в ситуации стресса.

В исследовании приняли участие 62 чел. (средний возраст женщин – 50,4 года, мужчин – 54,2 года): 31 супружеская пара, находящаяся на стадии «пустого гнезда», имеющих одного и более ребенка. Дети покинули родительские семьи и проживают самостоятельно от 2 до 6 лет (на момент проведения исследования).

Нами были использованы методики, направленные на изучение характеристик индивидуальной устойчивости: «Супружеский копинг» (Боуман М.Л., 1990) в адаптации Е.В. Куфтяк (2009, 2011)), копинг-тест «Опросник о способах копинга», “Way of Coping Questionnaire” (WCQ) (Лазарус Р., Фолкман С., 1988) в адаптации Т.Л. Крюковой, Е.В. Куфтяк, М.В. Замышляевой), «Тест жизнестойкости» (Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И., 2006); методики, изучающие свойства семьи, характеризующие ее устойчивость «Шкала семейной адаптации и сплоченности» (Д. Олсон, адаптация А.Г. Лидерс, Э.Г. Эйдемиллер, 2007), «Тест функционального ресурса семьи» (Лаврова Н.М., Лавров В.В., 2007)).

Для статистической обработки данных применялась программа Statistica 6.0, критерием анализа был коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

Полученные в ходе исследования результаты свидетельствуют о наличии взаимосвязи между параметрами индивидуальной и семейной устойчивости, что подчеркивает вклад, который вносит устойчивость индивида в устойчивость семьи в целом.

Нами были выявлены прямые связи между показателями жизнестойкости супругов и показателями семейной сплоченности ( $r = 0,25^*$ ), эмоциональной связи между супругами ( $r = 0,27^*$ ), склонности к совместному принятию решений ( $r = 0,29^*$ ) и уровнем функционального ресурса семьи ( $r = 0,31^*$ ). Наличие взаимосвязи между таким компонентом жизнестойкости, как вовлеченность, и параметрами семейной сплоченности (степень проницаемости семейных границ,  $r = 0,33^*$ ; эмоциональная связь между супругами,  $r = 0,38^{**}$ , склонность к совместному принятию решений,  $r = 0,41^{**}$ ), а также уровнем функционального ресурса семьи ( $r = 0,50^{**}$ ) отражает сопряженность чувства базового доверия к миру и уверенности в себе с семейной сплоченностью и функциональностью.

В ходе исследования была установлена сопряженность выбора супругами копинг-стратегий в ситуации стресса с семейной сплоченностью и функциональным ресурсом семьи, а также наличие

прямых связей конструктивных стратегий совладания (планирование решения проблемы,  $r = 0,50^{**}$ ; самоконтроль,  $r = 0,30^{*}$ ; поиск социальной поддержки,  $r = 0,38^{**}$ ) с семейной сплоченностью и функциональным ресурсом семьи.

Кроме того, выявлены отрицательные связи неконструктивных копинг-стратегий (конфликтность,  $r = -0,54^{**}$ ; эгоистичность,  $r = -0,39^{**}$ ; уклонение,  $r = -0,44^{**}$ ) с семейной сплоченностью и функциональным ресурсом семьи.

Можно отметить, что с семейной устойчивостью сопряжены поведенческие характеристики индивида: умение контролировать эмоции и поведение в трудной жизненной ситуации, ориентировка на взаимодействие с социальным окружением (в том числе и ближайшим, т.е. другими членами семьи), ориентировка на решение проблемы. Наличие данных поведенческих характеристик проявляется в выборе таких стратегий совладания, как самоконтроль, поиск социальной поддержки, планирование решения проблемы, отсутствие в выборе конфликтности, эгоистичности, уклонения.

Таким образом, проведенное исследование показало, что семейная устойчивость взаимосвязана с характеристиками супругов, определяющими индивидуальную устойчивость:

- базовым доверием к миру (вовлеченность);
- контролем эмоций и поведения в трудной жизненной ситуации;
- ориентировкой на взаимодействие с социальным окружением (поиск социальной поддержки);
- ориентировкой на активное решение проблемы (планирование решения проблемы).

Сопряженность характеристик индивидуальной устойчивости с параметрами семейной сплоченности и функциональным ресурсом семьи позволяет сделать вывод о влиянии индивидуальной устойчивости супругов на сохранение целостности семьи в ситуации стресса.

## ЭЛЕКТРОННЫЕ ДНЕВНИКИ КАК КОНТЕКСТ ИССЛЕДОВАНИЯ ЖИЗНЕННОЙ ИСТОРИИ И САМОПРЕЗЕНТАЦИИ

*А.И. Симкив*  
*г. Москва*  
*a\_simkiv@mail.md*

В современном информационном обществе стремительно нарастает тенденция к переносу межличностного общения в мир электронной коммуникации. К наиболее популярным формам персональных веб-сайтов в сети Интернет сегодня относятся электронные дневники (блоги), которые одновременно реализуют функции социальной сети и саморефлексии (некогда прерогативы бумажных дневников) с элементами диалога (Зайцева Ю.Е., 2007). Ряд авторов (К. Герген, Э. Гидденс, З. Бауман и др.) отмечают, что нахождение в постмодернистском информационном пространстве, отличающемся высокой степенью изменчивости и «диким многообразием», порождает новые виды индивидуальной и социальной идентичности. Отражение данных новообразований (к примеру, так называемой виртуальной идентичности) можно обнаружить в электронных дневниках.

Нарративный подход к исследованию идентичности современного человека (Дж. Брунер, Д. Макадамс, Т. Сарбин, Г. Херманс и др.) представляется одним из перспективных. С позиций данного подхода идентичность рассматривается через призму жизненной истории. В информационной среде (сети Интернет) главенствует вербальная сфера, следовательно, на первый план выступают именно разнообразные формы нарративов, т.е. историй, посредством которых субъект выстраивает границы своего Я в менее упорядоченном виртуальном пространстве. В электронных дневниках подобное повествование последовательно фиксируется на наиболее протяженном интервале времени, что предоставляет возможность проследить в той или иной мере динамику создания истории о жизни его владельца. Дневники такого типа одновременно реализуют коммуникативную и рефлексивную функции специфическим образом, тем самым создавая интересующий нас контекст для построения жизненной истории, отличающийся от ситуации интервьюирования или специально запрашиваемого самоотчета.

Интернет благодаря его особенностям является удобным средством для изучения идентичности. В качестве таких особенностей различные авторы выделяют анонимность, доступность, невидимость, множественность, а также безопасность и простоту использования. Восприятие человека человеком становится отделенным от базовых категорий социального познания, которые выражены во внешнем облике: пол, раса, возраст и принадлежность к определенному социальному слою. Это порождает два ряда феноменов: во-первых, в сети Интернет становится возможным конструирование виртуальных личностей; во-вторых, благодаря отличиям реального общения от виртуального становится возможной интернет-зависимость. Несмотря на то что проблема связи стратегий самопрезентаций и идентичности далеко не нова, именно информационное общество делает реальность самопрезентации истиной в последней инстанции, своего рода окончательной реальностью, транслируя этот принцип в реальное социальное взаимодействие. Представляется, что участие в интернет-коммуникации может оказывать влияние на реальную идентичность различными способами. Мы придерживаемся позиции, что Интернет сам по себе не порождает принципиально новых форм идентичности и социального взаимодействия, а просто предоставляет другие условия, иной контекст для формирования этих форм.

Как объект электронный дневник все больше становится объектом интереса психологических изысканий, тем не менее подавляющая часть исследований сделана на выборке подросткового возраста и сконцентрирована на выявлении скорее причин популярности, основного содержания и функций дневников, чем на более тонких и сложных психологических феноменах и механизмах. К тому же с изучением электронных дневников, являющихся независимыми (от исследователя) продуктами деятельности, связан ряд затруднений: встают вопросы не только этического характера (связанные с условной открытостью дневников), но и вопросы валидности.

Нами было проведено исследование в русле нарративной психологии на материалах очных интервью и электронных дневников с целью выявления сходств и различий форм конструирования жизненной истории путем сопоставления основных структурно-содержательных особенностей я-нарративов в электронных дневниках и в текстах автобиографического интервью (по Д. Макадамсу). Наша общая гипотеза была сформулирована следующим образом: между сюжетами жизненной истории в интервью и в электронных дневниках будет наблюдаться высокая степень сходства как по форме, так и по содержанию, однако конкретные детали будут варьировать. Выборку составили 15 чел.: 1 мужчина и 14 женщин в возрасте от 20 до 25 лет, имеющие (или получающие) высшее образование и занятые в различных сферах деятельности. Собранные материалы анализировались с помощью техник нарративного анализа и контент-анализа с последующей статистической обработкой. В данной работе нами использовались качественная и комбинированная (количественно-качественная) стратегии анализа. С целью прояснить возможные отличия нарративной идентичности в зависимости от контекста была применена стратегия индивидуальных случаев с тщательным анализом и сопоставлением я-нарративов из электронных дневников и жизненных историй, полученных в ходе интервью.

В результате анализа было выявлено сходство параметров мотивационных тем, нарративной сложности и уровня интегрированности персонажей между я-нарративами электронных дневников и жизненных историй: респондентам были свойственны сходные нарративные паттерны (мотивационные предпочтения, сюжеты и идеализированные персонификации) в конструировании жизненной истории как в ответах биографического интервью, так и в ведении электронного дневника. Нами не было обнаружено связей между сюжетными последовательностями в жизненных историях и дневниковых записях. Иными словами, выдвинутая частная гипотеза о том, что такая же тенденция распространяется и на эмоциональный тон (оптимистический или пессимистический) нарратива не подтвердилась. Как выяснилось, в я-нарративах электронных дневников больший вес получает мотивация общности, кроме того, доминирование последовательности поражения/порчи в дневниках не означает преобладание этой же последовательности в жизненной истории респондента. Если говорить о контексте сети Интернет, то в исследуемых дневниках самопрезентация главным образом осуществлялась посредством записей, не представляющих собой я-нарративы. Виртуальная идентичность просматривалась в основном в проявлении творческих сторон пользователей, различных увлечений, разделяемых с другими пользователями, а также в избирательности изложения событийного ряда.

Перспективы будущего исследования включают более четкую операционализацию остальных параметров анализа (образность, идеологическая обстановка и т.д.) в контексте исследования идентичности на материале электронных дневников; возможность использования дневниковых записей для прослеживания «вращения» более малой единицы опыта в целостную историю жизни субъекта и ее динамики, а также выявления дополнительных взаимосвязей структурно-содержательных характеристик, требующего проведения более обширного лонгитюдного исследования нарративной идентичности; дальнейшую проверку методики Макадамса на респондентах с более широким возрастным диапазоном; разработку и верификацию гипотез о роли ведения электронного дневника в порождении значимых сцен в ходе интервью.

## РЕФЛЕКСИЯ КАК МЕХАНИЗМ ОБЩЕНИЯ В КОНФЛИКТНОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ

*Т.И. Стенур*  
*г. Кировоград*  
*bondsawka@meta.ua*

Общение – это процесс межличностного взаимодействия, порождаемый широким спектром актуальных потребностей партнеров, направленный на удовлетворение этих потребностей и опосредованный межличностными отношениями. Общаясь, субъекты передают друг другу знания, опыт, обмениваются мнениями и впечатлениями, делятся чувствами, открывают других людей и при этом лучше узнают себя. В социально-психологической литературе проблемы общения, субъекты и объекты межличностного взаимодействия исследованы во многих работах, в частности, им посвящены специальные монографии (Г.М. Андреева, Д. Майерс, В.С. Агеев, И. Атватер и др.).

Гораздо менее исследованным остается процесс и соответственно механизм общения при конфликтном взаимодействии.

Конфликты занимают существенное место в нашей повседневной жизни. Это признано всеми. Будучи важнейшей детерминантой человеческой активности, конфликты давно обратили на себя внимание социологов, экономистов, юристов, педагогов и др. Проблема конфликтного общения служит предметом большого числа психологических работ. Существует разные теории понимания конфликта. Для нашей действительности характерен поворот к позитивному отношению к конфликту как механизму развития человеческой деятельности и соответственно личности (Сергоманов П.А., Васильева Н.П., 2004). Согласно теории конструктивного развития, мы живем в состоянии конфликта, а значит, в процессе постоянного развития, требующего непрременной конструктивной позиции. Именно рефлексия как механизм общения в конфликтном взаимодействии и рефлексивная позиция обеспечивают децентрацию в отношениях, позволяя смотреть на ситуацию конфликта с другой стороны.

Понятие рефлексии, возникшее в философии, означает процесс размышления индивида о происходящем в его собственном сознании. Декарт отождествлял рефлексивную способность индивида сосредоточиться на содержании своих мыслей, абстрагируясь от всего внешнего, телесного. Локк разделил ощущение и рефлексивную способность, трактуя ее как особый источник знания – внутренний опыт, в отличие от внешнего, основанного на свидетельствах органов чувств.

Эта трактовка рефлексии стала главной аксиомой психологии интроспективной. В таких представлениях преломилась реальная способность человека к самоотчету об испытываемых им фактах сознания, самоанализу собственных психических состояний.

А. Бузман трактует рефлексивную способность как «всякое перенесение переживания с внешнего мира на самого себя» (цит. по: Выготский Л.С., 1984, с. 228).

М. Браун необходимым условием на пути к саморефлексивному самосознанию считает позицию наблюдателя, безоценочную и беспристрастную, позволяющую фиксировать происходящее как во внутреннем поле сознания, так и вокруг.

Д. Элкинз (Flavell J. H., Wellman H. M. Metamemory, 1977), рассматривая рефлексивную способность как специфическую человеческую способность рефлексивного самосознания, полагает, что благодаря ей человек осуществляет анализ своего жизненного опыта, своего содержания сознания. Актуализация же рефлексивного самосознания, на его взгляд, происходит естественным путем в критических жизненных ситуациях, интенсифицирующих процессы самопознания.

Представитель интроспективной психологии американский психолог Д. Рэдфорд (Reither F., 1980) определяет интроспекцию как «прямое наблюдение особого рода» – наблюдение событий, которое не может быть достигнуто иным путем. В работах Д. Рэдфорда рефлексия отождествляется с процессами самонаблюдения и интроспекцией.

В теории психоанализа рефлексия связана с такими понятиями, как «сам», «самость», которые понимаются как переживания Я, интеграция образа Я в формировании целостной системы Я-отношений.

В социальной психологии рефлексия трактуется как осознание действующим индивидом того, как он воспринимается партнером по общению. Это уже не просто знание Другого, но знание того, как Другой понимает меня, т.е. своеобразный удвоенный процесс зеркального отражения друг друга. Рефлексия обеспечивает «выход из полной поглощенности непосредственным процессом жизни для выработки соответствующего отношения к ней, занятия позиции над ней». Рефлексия характеризует самосознание человека, осмысление им оснований собственных действий и поступков.

Анализ отечественных психолого-педагогических исследований, посвященных изучению рефлексии (Степанов С.Ю., 1985) показывает, что она исследуется в четырех основных аспектах: кооперативном, коммуникативном, личностном и интеллектуальном. При этом первые два аспекта выделяются в исследованиях коллективных форм деятельности и опосредующих их процессах общения, а другие два – в индивидуальных формах проявления мышления и сознания. В зависимости от задач исследования акцентируется та или иная сторона рефлексии. Эта акцентировка позволяет, с одной стороны, различить коллективную и индивидуальную формы осуществления рефлексии, а с другой – указать области психологии и пограничных с ней наук, в которых преимущественно изучается тот или иной аспект рефлексии.

Специфика коммуникативного аспекта рефлексии изучается в работах Н.И. Гуткиной, А.В. Петровского, И.Е. Берлянд, К.Е. Данилина, а также в некоторых инженерно-психологических работах (Портных Ю. И., 2001), где рефлексия рассматривается как существенная составляющая развитого общения и межличностного восприятия и определяется как «осознание действующим индивидом того, как он воспринимается партнером по общению» (Андреева Г.М., 1981).

Б.Ф. Ломов, характеризуя общение как подвижную, развивающуюся систему, отмечает «важные его моменты – эмпатию и рефлексивность» (Ломов Б.Ф., 1981). А.А. Бодалевым такая рефлексия характеризуется как специфическое качество познания человека человеком (Бодалев А.А., 1983).

Давая социально-психологическое определение понятия «рефлексия», Е.В. Смирнова и А.П. Сопиков пишут: «Размышление за другое лицо, способность понять, что думают другие лица, называется рефлексией» (Смирнова Е.В., Сопиков А.П., 1973).

Г.М. Андреева еще более конкретизирует понятие «рефлексия»: «В социальной психологии под рефлексией понимается осознание действующим индивидом того, как он воспринимается партнером по общению». При этом автор предупреждает, что «здесь слово «рефлексия» употребляется в несколько условном смысле» (Андреева Г.М., 1981).

Общим во взглядах зарубежных исследователей с теоретическими воззрениями на рефлексивность и саморефлексивное самосознание отечественных психологов является позиция наблюдателя, безоценочная и беспристрастная, позволяющая фиксировать происходящее как во внутреннем поле сознания, так и вокруг. Актуализация рефлексивного самосознания происходит естественным путем в критических жизненных ситуациях, интенсифицирующих процессы самопознания. Благодаря рефлексии человек осуществляет анализ своего жизненного опыта, своего содержания сознания.

Развитие рефлексивной культуры, освоение позиций партнерства, сотрудничества делают богаче творческий потенциал, ибо невозможно запрограммировать и предвидеть все многообразие реальных ситуаций.

Следовательно рефлексивная культура в конфликте включает наряду с готовностью и умением обращаться к исследованию собственного психологического потенциала также и умение реконструировать компоненты психологического обмена своих партнеров в конфликтной ситуации.

Таким образом, переосмысление как способ активного осуществления Я в проблемно-конфликтной ситуации определяет само изменение и саморазвитие субъекта, что вполне оправдывает трактовку переосмысления как рефлексии.

**ПОЛНАЯ СЕМЬЯ И КОМПЕТЕНТНОСТЬ РЕБЕНКА  
В МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЯХ**

*А.Р. Тиводар  
г. Краснодар  
ant-sochi@yandex.ru*

Полная семья по умолчанию представляет собой некоторое нормативное состояние, когда мы говорим о ее функции как среды развития ребенка. Но поскольку реальность нашей жизни такова, что семей, не попадающих под стандарт полной, все больше, заслуживает внимания анализ того, какие функции развития ребенка и как выполняются семьей. Возможно, мы получим некоторые подсказки для их компенсации в случае их ослабления или выпадения. Отметим также, что формально полная семья может быть тоже недостаточно эффективна, если она делает с ребенком что-то не так. Понятие «стиль детско-родительских отношений» описывает и такие вариации осуществления семьей функции развития ребенка.

Не ставя перед собой задачу полного анализа отношений в семье и их влияния на развитие ребенка, ограничимся тем, как формируется у ребенка способность к осознанию события. Она в дальнейшем станет основой его способа выделения ситуации и их анализа, следовательно, понимания себя и других.

Обучение выделению события и его пониманию играет важную роль в жизни ребенка. Он должен научиться культурной схеме события (т.е. правильно называть его), переживать уместные чувства, выработать схему должного и не должного поведения и делать выводы о влиянии события на будущее. Таким образом, научиться событию означает выстроить отдельную область в формирующейся у ребенка субъективной картине мира.

Родители выполняют функцию обучения, проявляя эмоции во время события. Ребенок упал и ему больно, но форму первичному эмоциональному импульсу задают мама или папа, демонстрирующие собственные чувства как образец «правильного переживания» и требующие от ребенка проявления одних чувств и подавления других. На следующем уровне ребенок получает модель собственного поведения по отношению к другому человеку, попавшему в переживаемую им ситуацию. Построение такой модели сопровождается построением вербальной его схемы, т.е. проговариванием должного способа поведения и созданием о нем своего рода рассказа. Дети в возрасте трех лет уже отчетливо озвучивают как нормы поведения в ситуации: «Надо мыть руки после улицы» или «Я упала, а не плачу».

Может ли описанную функцию выполнять один родитель? Очевидно, да. Но что в этом случае не выполняется, иными словами, что лучше или полнее делают два родителя? Обратимся к модели взаимодействия ребенка с двумя родителями. Мы знаем, что ребенок во взаимодействиях обучается тому, какой смысл придавать событиям. Он также обучается рассказывать о них, и сам рассказ выступает способом придания смысла. Мы также знаем, что мать и отец, а также бабушка, дедушка и остальные члены семьи, тесно взаимодействующие с ребенком в первые годы его жизни, по-разному взаимодействуют с ним. Даже при близких воззрениях на задачи воспитания их схемы взаимодействия с ребенком в сходных ситуациях различаются. Взаимодействие одного и того же взрослого с ребенком тоже меняется в течение дня – эмоциональное состояние, наличие других дел, усталость и т.п. Перед ребенком фактически стоит задача извлечения инварианта ситуации и правильного поведения в ней в условиях многочисленных версий. Это требует от него экспериментирования во взаимодействиях и постепенного обучения ситуации вообще: «я взаимодействую со взрослыми» или «я взаимодействую с детьми», а также различения уникальных личных взаимодействий: «я взаимодействую с папой», «я взаимодействую с мамой», «я взаимодействую со старшим братом».

Заметим также, что частой ситуацией взаимодействия является триада: ребенок взаимодействует с одним родителем в присутствии другого. Это уже другая задача. С одной стороны, каждый родитель несколько изменяет свое поведение, учитывая взгляды другого и в разной степени разделяемое стремление к согласию друг с другом; с другой – ребенок демонстрирует свое отношение к одному родителю, вызывая обратную связь и сложные эмоциональные сообщения обоим взрослым.



Работа по выделению схемы события в «большой семье» оказывается более сложной и требующей большего внимания. Но схемы отношения оказываются гораздо богаче, а сама модель мира включает в себя задачу определения индивидуализированного подхода к взаимодействию с другими людьми: с одними из них можно вести себя так, и это поведение будет успешным, а с другими – нельзя, потому что то же самое поведение будет сочтено неуместным. Это чувство уместности или организации взаимодействия согласно пониманию характера ситуации и другого человека формируется у ребенка в процессе множества интеракций с близкими людьми и составляет в дальнейшей его жизни основу социальной компетентности.

Семья, состоящая из ребенка и родителя, лишена триадных отношений и связанной с ними большей дифференцированности и гибкости схем события. Можно ожидать, что выросшие в ней дети будут испытывать определенные трудности в ориентации в отношениях со значимыми другими в условиях комплексного взаимодействия и даже избегать ситуации такого взаимодействия.

Но и полная семья может не соответствовать оптимальной модели развития социальной и межличностной компетентности ребенка, если она делает задачу формирования его модели мира непосильно сложной. Проблема состоит именно в уровне трудности работы по формированию модели. В неполной семье вариации отношений и схем взаимодействия невелики и ребенок легче формирует модели взаимодействия, но в них не разделены инвариантная схема ситуации и возможности индивидуальных вариации, кроме того, не представлено знание о разных взглядах людей на должное.

Полная семья имеет эти возможности, но если способы поведения и осмысления событий каждым родителем будут серьезно различаться и противоречить друг другу, если родители будут конкурировать друг с другом за влияние на ребенка или если один из них будет устраниваться от участия в жизни ребенка, передавая все функции другому, то ребенок получает слишком сложную задачу по формированию согласованной модели происходящего и переживает замешательство. Оно может привести к некоторым фантастическим картинам мира, которые Э. Берн описывал как родительские сценарии. Хотя неискушенный читатель может представить себе родительский сценарий как некоторую инструкцию, сочиненную родителями (или родителем) для ребенка, чаще всего это предписывающая модель жизни, выстроенная самим ребенком в попытке согласовать схемы осуществляемых им взаимодействий и приписываемые им смыслы.

Представляется, что надо обращать больше внимания на возможности семьи по формированию триадных отношений, поскольку они играют важную роль в формировании межличностной компетентности ребенка.

### **ЧУВСТВО ЮМОРА ЛИЧНОСТИ КАК ЗНАЧИМЫЙ ФАКТОР КОНФЛИКТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ**

*Е.В. Улько, В.Н. Шереметинская  
г. Краснодар  
elulko@gmail.com  
vera-sher92@mail.ru*

Значимость субъектно-личностной составляющей в психологических исследованиях жизнедеятельности человека, разнообразных аспектов его взаимодействия с миром служит базовой основой субъектно ориентированных направлений (С.Л. Рубинштейн, А.В. Брушлинский, В.В. Знаков, З.И. Рябикина, Е.А. Сергиенко и др.). Немалый интерес психологов вызывает личность как субъект конфликтного взаимодействия. В свете проблематики поведения человека в конфликте представляется существенным изучение такой характеристики личности, как чувство юмора: умения шутить и понимать смешное. В литературе встречаются данные об отдельных проявлениях чувства юмора человека в конфликте. Однако остается необходимость более детального и системного исследования данного явления, уточнения и конкретизации значимости влияния различных видов юмора в конфликте, соотношения использования юмора с содержательными и динамическими характеристиками конфликтной ситуации.

Решение очерченного круга проблем связано с трудностью четкой дефиниции понятий «юмор», «чувство юмора» в психологии. Единый взгляд на природу юмора в психологической

науке пока не выработан. Кроме того, чувство юмора личности редко выступает предметом эмпирических исследований. В психологии существуют разнообразные подходы к пониманию юмора и рассмотрению близких ему понятий (З. Фрейд, Г. Спенсер, А. Бергсон, А.Н. Лук, Ф. Фарелли, Р. Мартин, М. Аптер, А. Кестлер, Л.С. Рубинштейн, М.М. Бахтин и др.). Большинство из них довольно неоднозначно, что подчеркивает сложность и комплексность данного феномена.

По мнению З. Фрейда, юмор в целом служит средством получения удовольствия, а хорошо развитое чувство юмора помогает личности привлечь к себе внимание и может превратиться в символическое средство поражения противника (Фрейд З., 2011). Р. Мартин определяет чувство юмора как эмоциональную реакцию радости в социальном контексте, вызванную восприятием забавной несовместимости и выражающуюся через улыбку и смех (Мартин Р., 2009). А. Н. Лук выделяет интеллектуальный (остроумие) и эмоциональный (чувство юмора) компоненты юмора (Лук А.Н., 1977).

Особый интерес представляют взгляды авторов, вводящих юмор в широкий контекст бытийности личности. С.Л. Рубинштейн, обсуждая проблематику наличия двух основных способов существования человека, отмечает наличие мировоззренческих чувств как внутреннего условия, включенного в общий эффект его бытия. Автор считает, что в определенные моменты жизни имеет место сплетение трагического и комического. «Ситуация включает в себя человека, относящегося с юмором или иронией к тому, что в ней происходит. <...> Вот почему господство того или иного трагического, иронического или юмористического отношения к происходящему показательны для человека. Юмор, ирония всегда... показательны для субъекта, потому что он входит в ситуацию и этим своим отношением изменяет ее, соотношения в ней» (Рубинштейн С.Л., 2003, с. 368). Идея социальной контекстности мировоззренческой роли смеха, юмора как редуцированного смеха изложена М.М. Бахтиным в текстах, связанных с анализом «карнавальности» культуры. Автор пишет: «Смеховое начало и карнавальное мироощущение... разрушают ограниченную серьезность и всякие претензии на вневременную значимость и безусловность представлений о необходимости и освобождают человеческое сознание, мысль и воображение для новых возможностей. Вот почему большим переворотам даже в области науки всегда предшествует, подготавливая их, известная карнавализация сознания» (Бахтин М.М., 1965, с. 11). Известный отечественный философ М.К. Мамардашвили отмечает, что «шутчество» как возможность увидеть другое, расширяет способность человека за видимостью проникнуть в сущностные характеристики жизни (Мамардашвили М.К., 1997).

Чувство юмора находит свое отражение как в смысловом, так и в инструментальном аспекте активности личности, выступая существенным моментом тех конкретных жизненных ситуаций, в которых находится и действует человек.

В нашей работе мы рассматриваем чувство юмора личности в контексте его конкретных поведенческих проявлений в конфликтных ситуациях. Основные вопросы исследования – используют ли люди юмор в конфликтных ситуациях, в каких именно ситуациях (с кем, по какому поводу, на каком этапе и т.п.), с какой целью. Далее мы ставили задачу соотнесения специфики использования человеком юмора в общении с его ведущими стратегиями поведения в конфликте. В эмпирическом исследовании приняли участие 58 студентов (юноши и девушки) разных направлений обучения в возрасте от 18 до 26 лет. Для определения уровня и особенностей чувства юмора респондентов использовали: опросник «Уровень и тип чувства юмора» (Е.М. Иванов, С.М. Ениколопов); интервью и разработанную на его основе анкету для выявления специфики использования человеком юмора в конфликтном взаимодействии; ранжирование предлагаемых типичных поведенческих реакций в конфликтных ситуациях с разными людьми. Исследование особенностей конфликтных установок и поведения человека в конфликте проводилось с помощью опросника «Самооценки конфликтности», методики К. Томаса «Стратегии поведения в конфликтных ситуациях». Методы статистической обработки данных: процентное распределение, t-критерий Стьюдента.

Обобщение данных, полученных в ходе исследования, позволило сделать следующие основные выводы: испытуемые избирательно относятся к юмору в конфликтных ситуациях; общество близких людей (семья, друзья) – наиболее комфортное и предпочтительное для использования юмора. С друзьями допустимы разные виды юмора: и позитивные, и агрессивные, а с членами семьи большинство предпочитают только позитивную шутку. В деловой сфере респонденты юмору

предпочитают преимущественно позитивные шутки, избегая сарказма и иронии. С незнакомыми людьми лучше воздержаться от юмора. Абсолютное большинство респондентов отмечает, что решение использовать или не использовать юмор в конфликте принимается в зависимости от важности ситуации и от личности оппонента. Шутка приемлема при мелких, бытовых разногласиях. Если же конфликт принципиальный, использование юмора резко снижается и применяется в редких случаях как способ восстановления отношений.

Были выделены основные функции юмора в конфликтном взаимодействии. Функция регуляции эмоционального состояния – использование шутки для снятия напряжения, сглаживания конфликтной ситуации. Респонденты отмечали, что в ряде ситуаций юмор снимает напряжение, но не исчерпывает сам конфликт. Поэтому они используют юмор для оптимизации эмоционального состояния своего и оппонента. Когда напряжение ослабевает и есть время обдумать ситуацию, они возвращаются непосредственно к обсуждению самих причин проблемной ситуации и разрешению конфликта. С помощью юмора появляется возможность разделить отношение к происходящему (эмоции, чувства) и само содержание конфликта, что способствует его более успешному разрешению.

Функция социального позиционирования связана прежде всего с использованием в конфликте сарказма, иронии. Этот вид юмора респонденты считают инструментом демонстрации своего превосходства над оппонентом. Некоторые испытуемые даже используют сарказм для собственного удовольствия, когда понимают, что оппонента им не убедить, но хотят поддержать самого себя, сохранить статус в собственных глазах и глазах окружающих.

Функция инициирования конфликтной ситуации связана с конфликтогенной возможностью юмора. Особенно это проявляется в ситуациях публичности, оценивания, а также тогда, когда предметом юмора выступают либо личность оппонента, либо его принципиальные и значимые позиции.

Функция установления (оптимизации) контакта находит свое отражение в способности с помощью шутки вновь наладить контакт между участниками конфликта, восстановить позитивное отношение друг к другу.

Важный момент анализа касается роли юмора на разных этапах конфликта. Высока готовность использовать юмор в период начала конфликта, когда ситуацию еще можно назвать предконфликтной, с тем чтобы не доводить ссору до кульминации (функция снятия напряжения). На фазе развития возрастает частота использования юмора с функцией социального позиционирования. В период кульминации, когда эмоциональное напряжение достигает своего апогея, использование юмора практически отсутствует. Все ресурсы направлены на противостояние с оппонентом и поддержание своего эмоционального состояния. На этапе завершения конфликта юмор используют как способ восстановления контакта, гармонизации отношений.

Рассмотрим результаты выяснения связи между спецификой использования юмора человеком и его стратегиями поведения в конфликте.

Не обнаружено статистически значимой связи между общим уровнем конфликтности личности и уровнем развития чувства юмора.

Условное разделение стратегий поведения в конфликте на пассивные (избегание, приспособление) и активные (борьба, компромисс, сотрудничество) актуально в связи с чувством юмора личности (выявлены статистически значимые различия). Для испытуемых, предпочитающих пассивные стратегии, характерны низкий или средний уровни чувства юмора. Они готовы шутить в основном только в кругу близких людей (семья, друзья), почти не используют сарказм. Готовность к конфликтам – низкая или средняя. Испытуемые с активными стратегиями обладают более высоким чувством юмора и высокой готовностью вступать в конфликтные ситуации. Однако использование юмора различно при конструктивном и деструктивном поведении. Для людей с установкой к борьбе характерно использование юмора как инструмента подавления в любых сферах отношений. Для испытуемых, склонных к компромиссу или сотрудничеству, показательны средний уровень конфликтности и использование позитивных шуток. Они готовы шутить практически при любых обстоятельствах. Для них возможен и сарказм, но только с близкими людьми (в семье, с друзьями) и в качестве ритуализированных традиций взаимодействия.

В результате проведенного исследования мы конкретизировали специфику использования юмора личностью в конфликтном взаимодействии, уточнили разнообразные функции юмора в

данных ситуациях, соотнесли разнообразие форм и способов предьявления юмора у людей с различными поведенческими установками в конфликтах. В проведенном исследовании больше внимания уделялось юмору как инструментальной составляющей активности личности в конфликтном взаимодействии. Дальнейшее развитие исследований в направлении включения более широкого контекста ценностно-смысловых установок позволит более глубоко изучить феномен чувства юмора как ресурсную и мировоззренческую составляющую личности.

### **РОЛЬ ОПЫТА В ФОРМИРОВАНИИ ПОВЕДЕНЧЕСКИХ УСТАНОВОК ЛИЧНОСТИ В КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЯХ**

*Е.В. Улько  
г. Краснодар  
elulko@gmail.com*

Отличительной чертой современных психологических исследований в рамках субъектной парадигмы является акцентирование особой целостности личности как субъекта своего бытия, характеризующейся принципиальной незавершенностью и континуальной непрерывностью происходящих с ней изменений. В рамках данной статьи мы делаем акцент на проблеме «сохранения тождества внутри изменения» (С.Л. Рубинштейн). «Жить – значит изменяться и пребывать, действовать и страдать, сохраняться и изменяться» (Рубинштейн С.Л., 2003, с. 304). Понятие «опыт» вводит нас в пространство представленности в каждом определенном моменте бытия, в конкретной жизненной ситуации составляющих личности, выходящих за пределы ситуации. Опыт в связи с признанием «учеными многомерности мира человека, принципиальной неодинаковости ситуаций человеческого бытия» становится одной из значимых категорий современной психологии (Знаков В.В., 2010, с. 109). Отправной точкой в поиске обоснований нашей позиции послужила идея А.В. Брушлинского о том, что опыт данного человека не повторяется в неизменном виде (Брушлинский А.В., 2003). Мы конкретизировали общую проблему в область исследования опыта конфликтного взаимодействия личности с целью феноменологического наполнения и уточнения психологических закономерностей. Данная тематика приобретает акцент значимости в связи с наличием ряда методологических и методических проблем при обращении к эмпирическим исследованиям опыта личности (В.В. Знаков, М.А. Кукарцева).

Формируя модель исследования, мы столкнулись с необходимостью уточнения понимания понятия «опыт», его операционализации. Можно выделить основную линию развития научных представлений в данной области. Она проходит от понимания опыта как источника и инструмента познания, средства приближения к истине, знания или переживания к расширенному рассмотрению данного феномена, к акцентированию его текущей непрерывности, интегративности, индивидуальной уникальности (Сутягина В.А., Улько Е.В., 2012).

Интерес представляют позиции авторов, расширяющие понятие «опыт» и обращающиеся к разнообразным пластам индивидуального и социально-культурного пространства. У. Джеймс включает в опыт все субъективные явления человеческого сознания, его переживания и неосознаваемые составляющие (опыт как поток) (Джеймс У., 1993). Активно-деятельностный акцент опыта представлен в работах Дж. Дьюи (Дьюи Дж., 2003). Опыт непрерывен, текуч и в то же время целостен. Понимая жизнь как непрерывно развивающийся опыт взаимодействия человека с окружающей средой, автор трактует его как серию ситуаций, требующих принятия решений, предоставляющих человеку возможность самостоятельного выбора и самоопределения. Дж. Дьюи особо отмечает качества опыта – устремленность в будущее, нацеленность на преобразование себя и окружающего мира.

В современной психологии понятие «опыт» стало родовым в разнообразных сочетаниях: индивидуальный, ментальный, личностный, жизненный, экзистенциальный и т.д. Из субъективности опыта следует системообразующая роль самого действующего человека, во всей целостности его знаний, переживаний, потребностей, ценностей, смыслов в приобретении и организации опыта, устремленность опыта в будущее, потенциал его преобразовательности. Данные характеристики опыта в значительной степени соотносятся с позициями психологов субъектного направления.

В.В. Знаков отмечает, что «психология человеческого бытия рассматривает категорию опыта в качестве краеугольного камня субъектного подхода» (Знаков В.В., 2010).

Отметим наиболее существенные характеристики опыта личности, значимые для нашего исследования. Основа опыта – наличие непосредственного эмпирического контакта человека с миром. Осмысление и переживание человеком «соприкосновения с миром» есть часть опыта. Опыт человека деятелен и проявляется в способах активности в настоящем и в определенной направленности на будущее, имеет преобразовательный характер. Опыт, несмотря на его индивидуальность, несет отпечаток социальности.

Исходя из общих характеристик, мы выделяем в качестве параметров описания опыта конфликтного взаимодействия личности четыре основных: эмпирическую насыщенность опыта, частоту конфликтных ситуаций в жизни человека; степень рефлексии, склонность человека осмысливать происходящие с ним конфликты; переживания, связанные с конфликтными ситуациями, их эмоциональное окрашивание; использование опыта в будущем, характер преобразований (извлечение урока из конфликтных ситуаций). Несомненно, опыт личности несводим к данным параметрам. Но введение определенной модели опыта позволяет хотя бы в неполном виде эмпирически исследовать данный феномен.

Опыт взаимодействия в конфликте многие исследователи (Е.Н. Богданов, Н.В. Гришина, В.Г. Зазыкин, А.А. Ершов, У. Томас, Б.И. Хасан и др.) относят к значимым субъективным факторам возникновения конфликта и важной характеристике системного описания личности в конфликте. Однако в редких работах мы встречаем конкретизацию данного утверждения (Гришина Н.В., 2002). В предыдущих исследованиях мы выявили роль опыта конфликтного взаимодействия студентов в формировании определенных представлений о будущих конфликтах в трудовой деятельности (Сутягина В.А., Улько Е.В., 2012). В предьявляемом эмпирическом исследовании, проведенном совместно с В.А. Сутягиной, мы исследовали значимость выделенных нами характеристик опыта в формировании поведенческих установок личности в конфликтных ситуациях в сфере трудовой деятельности. Эмпирическую базу исследования составили 47 чел. (19 мужчин, 28 женщин). Для определения характера опыта конфликтного взаимодействия личности использовали интервью, анкетирование, модифицированный вариант метода незаконченных предложений. Для выявления поведенческих установок в конфликтных ситуациях применяли опросник Дж. Скотт (на основе модели К.У. Томаса), тест В.П. Пугачева «Как вы действуете в условиях конфликта?», анкетирование и интервью. Значимость различий определяли с помощью t-критерия Стьюдента и  $\phi$ -критерия Фишера.

Обратимся к наиболее существенным обобщенным результатам исследования. Анализ полученных данных позволил выделить наиболее значимые параметры опыта конфликтного взаимодействия. Было выявлено, что эмпирическая насыщенность жизни конфликтными ситуациями не является показательной для характеристики личностью своего опыта. Наиболее показательными оказались содержательные параметры: рефлексия человеком своих жизненных конфликтных ситуаций; их эмоциональное оценивание и переживание; направленность использования полученного опыта в других конфликтных ситуациях и в определенных преобразованиях себя.

На основе качественного анализа было выделено несколько типичных паттернов отмеченных характеристик, что позволило сформировать группы испытуемых со сходным опытом конфликтного взаимодействия. Наиболее дифференцирующей характеристикой опыта является склонность личности к рефлексии. Отчетливо выделяются группы респондентов рефлексизирующих – Р (29 чел.) и не рефлексизирующих конфликтные взаимодействия – Н (18 чел.). Группа Р оказалась неоднородной, были выделены подгруппы на основании характера эмоционального окрашивания переживаний конфликтных ситуаций. Одна подгруппа включала респондентов, акцентирующих негативные переживания ( $P_{\text{нег}}$ ). Другая подгруппа состояла из респондентов имеющих незначительные нейтральные или даже позитивные переживания ( $P_{\text{поз}}$ ).

Респонденты трех выделенных групп (Н,  $P_{\text{нег}}$ ,  $P_{\text{поз}}$ ) показали значимые отличия по направленности использования опыта конфликтного взаимодействия в дальнейшей жизни. Респонденты группы рефлексизирующих ( $P_{\text{нег}}$  и  $P_{\text{поз}}$ ) в равной степени характеризуются склонностью использовать результаты осмысления конфликтных ситуаций. Однако направленность этого использования у них различается. Респонденты из группы  $P_{\text{нег}}$  ориентированы на избегание напряжения во взаимо-

действии. Они учатся контролю над своими эмоциями, гибкости и вариативности поведения в соответствии с особенностями оппонента. Респонденты группы  $P_{\text{поз}}$  склонны оценивать конфликты с точки зрения успешности/неуспешности своего поведения. Они направляют опыт на развитие своей личности в аспекте формирования определенных качеств и способов поведения, видят в конфликте шанс для собственного совершенствования.

Выделены значимые различия в поведенческих установках в конфликтных ситуациях в трудовой деятельности. Респонденты группы  $P_{\text{нег}}$  в большей степени ориентированы на отношения, свои переживания. Для них значимы позиция, интересы и состояние оппонента, желательны стратегии сотрудничества и компромисса, в случае напряженного противостояния они склонны к пассивным стратегиям поведения. Отмечаемую ими гибкость и вариативность поведения направляют скорее на избегание и снижение напряжения взаимодействия, чем на предметное разрешение ситуации. В конфликтах с коллегами равного и высшего статуса выделяют установки на избегание и приспособление. С подчиненными скорее будут избегать столкновения, но не приспособляться.

Респонденты из группы  $P_{\text{поз}}$  при общей направленности на сотрудничество и компромисс, характеризуются готовностью отстаивать собственные цели и интересы. В ситуациях напряжения используют разнообразные стратегии, но с преимуществом активных форм включенности в конфликтное взаимодействие. Они готовы избирательно по ситуации применять стратегию соперничества в конфликтах с коллегами независимо от статуса. С подчиненными не считают необходимым избегать столкновения, готовы к активному взаимодействию.

Испытуемые из группы не рефлексизирующих конфликтные взаимодействия (Н) безотносительно к эмоциональному тону переживаний не видят, каким образом участие в конфликтах может повлиять на них в дальнейшем. Они отличаются отсутствием вариативности поведенческих установок относительно различных конфликтных ситуаций. Испытуемые стандартно отмечают предпочтение сотрудничества и компромисса в конфликтах со всеми коллегами по работе. В их ответах явно прослеживается социальная желательность. Они характеризуют свое поведение идеализированно, высказывания отличаются стереотипностью, обращением скорее к должному, чем к реальности своего взаимодействия.

Следует признать, что используемые методы оказались недостаточными для раскрытия роли опыта конфликтного взаимодействия в формировании определенных поведенческих установок для данной группы испытуемых. Однако в результате проведенного исследования нам удалось не только подтвердить общую идею о том, что характер опыта конфликтного взаимодействия, полученный человеком в течение жизни, служит существенным фактором для формирования его установок, но и конкретизировать содержание выделенной связи относительно конфликтного поведения личности в организации.

## **КОНФЛИКТЫ МЕЖДУ СУПРУГАМИ КАК ДЕСТРУКТИВНЫЙ ФАКТОР ИХ ОТНОШЕНИЯ К ДЕТЯМ**

*Т.К. Хозяинова, Н.В. Фисюнова*  
г. Краснодар  
*hozjainova@mail.ru, fisunovi@mail.ru*

Деструктивное влияние конфликтов отмечается многими исследователями семейных отношений. Деструктивные семейные конфликты приводят к распаду семьи или длительному сохранению ситуации депривации потребностей членов семьи. Прежде всего это относится к супругам, но зачастую тем или иным способом в конфликтные отношения между супругами втягиваются и дети. Но даже если скандалы и выяснение отношений супругов происходит «за закрытой дверью», эмоциональная напряженность в семье возрастает, создавая неблагоприятные условия для ребенка. К малоизученным факторам, объясняющим негативное влияние конфликтов между супругами на ребенка, относится изменение отношений родителей к нему.

Целью нашего исследования стало изучение трансформации отношений родителей к детям под влиянием супружеских конфликтов. Диагностика супружеских конфликтов проводилась с помощью методики «Взаимодействие супругов в конфликтной ситуации» Ю.Е. Алешинной, Л.Я. Гозмана, Е.М. Дубовской. Для изучения отношения родителей к детям использовался опросник взаи-

модействия родителей с детьми И.М. Марковской (ВРР). В опросе участвовало 15 семейных пар, общее количество респондентов – 30 чел. Обязательным условием было наличие у семейной пары ребенка.

Для установления взаимосвязей между показателями методики «Взаимодействие супругов в конфликтной ситуации» и показателями взаимодействия родителей с ребенком (ВРР) был проведен корреляционный анализ, в результате которого выявлено большое количество статистически достоверных связей. Практически все 10 шкал ВРР оказались связаны с показателями методики супружеских конфликтов, что свидетельствует о тесной взаимосвязи между конфликтами супругов и их отношением к детям. Анализ этих связей позволил выяснить особенности изменения отношения родителей к детям в зависимости от конфликтных ситуаций.

Взаимосвязи показателей методики «Взаимодействие супругов в конфликтной ситуации» и ВРР выявили следующие закономерности. Больше всего изменений под влиянием различных конфликтных ситуаций в отношении родителей к детям установлено по шкалам «нетребовательность – требовательность» (выявлены связи с 5 конфликтными ситуациями), «автономность – контроль» (выявлены связи с 6 конфликтными ситуациями), «отсутствие сотрудничества – сотрудничество» (выявлены связи с 6 конфликтными ситуациями). Под влиянием конфликтов между супругами их отношение к детям становится деструктивным: снижается требовательность и сотрудничество с ребенком и при этом повышается контроль. Ограничения, мелочная опека в сочетании со снижением требований и отсутствием партнерских отношений могут стать причиной инфантилизации личности ребенка.

С меньшим количеством конфликтных ситуаций связаны такие деструктивные отношения к ребенку, как повышенная строгость и непоследовательность, отвержение ребенка, несогласие с ним, снижение авторитетности родителей и удовлетворенности отношения с ребенком (выявлено по 1–3 связи с конфликтными ситуациями).

Конфликты по-разному влияют на отношения с ребенком матери и отца. В большей степени конфликты с супругом влияют на взаимоотношение матери с ребенком. В группе матерей в 3 раза больше оказалось связей между показателями взаимодействия с детьми и конфликтными ситуациями, чем в группе отцов (соответственно 21 и 9 связей). Практически все связи носят деструктивный характер, но матери и отцы выбирают разные стратегии. Отцы под влиянием конфликтов с женой становятся менее требовательными и снижают контроль за ребенком, мало взаимодействуют с ним, что свидетельствует о попустительском стиле воспитания. Матери также снижают требовательность и мало взаимодействуют с ребенком, но при этом у них повышенный контроль, отвержение и строгость по отношению к ребенку. Они контролируют и наказывают ребенка, не предъявляя к нему требований, т.е. наказания скорее всего необоснованны, очевидно, таким образом женщины перекладывают на ребенка свои негативные эмоции, которые предназначены для мужа.

Различия у матерей и отцов наблюдаются и в отношении влияния содержания конфликтных ситуаций. У женщин деструктивное влияние на взаимоотношения с ребенком оказывают почти все ситуации конфликтов (отношения с родственниками, воспитание детей, нарушение ролевых ожиданий, проявление доминантности или автономности супругом, разногласия в отношении к деньгам), кроме конфликтов, связанных с рассогласованием норм поведения и проявлением ревности, наличие которых не приводит к неадекватности во взаимодействии с ребенком.

У мужчин не только меньше связей конфликтных ситуаций с показателями ВРР, т.е. меньше диапазон изменений отношения к детям, но и затронуты несколько иные зоны конфликтов, чем у женщин. Конфликты по поводу отношений с родственниками, проявление автономности или доминантности супругой, рассогласование в отношении к деньгам, как и у женщин, вызывают изменения в отношении к ребенку. Но в отличие от жен, они становятся нетребовательными и мало взаимодействуют с ребенком в ситуациях рассогласования норм поведения и проявления ревности, а связей конфликтных ситуаций по поводу воспитания детей и нарушения ролевых ожиданий с отношением к детям у них не выявлено.

Таким образом, в исследовании было доказано, что конфликты между супругами служат фактором, обуславливающим их отношение к детям. Весь диапазон отношений родителей к детям меняется в сторону деструктивности. Трансформация отношения к детям под влиянием конфликтов с супругом больше выражена у женщин, которые проецируют свои переживания на взаимодей-

стве с ребенком. Отцы в ситуации конфликта с женой демонстрируют попустительский стиль отношения к ребенку, фактически устраняясь от воспитания.

### СВЯЗЬ ОТНОШЕНИЯ К НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ И СЕМЕЙНОЙ ТРЕВОГИ

*М.А. Чумакова*

*г. Москва*

*chumakova.mariya@gmail.com*

Процесс целеобразования является ключевым для понимания механизмов трансформации объективной неопределенности ситуации в субъективную, так как именно цели объединяют в себе субъективный и предметный уровни регуляции деятельности. В процессе принятия внешних требований ситуации и их превращения в цели деятельности важную роль играет целевой контекст, представляющий собой совокупность объективных и субъективных условий задания и принятия цели. К объективным компонентам целевого контекста взаимодействия субъекта с неопределенностью можно отнести ее онтологический источник (внешние обстоятельства, другие люди, недостаточная осознанность собственных критериев выбора). Субъективная неопределенность может рассматриваться как результат решения когнитивной задачи по определению источника неопределенности и конструированию образа ситуации (Чумакова, 2013). К субъективным компонентам формирования целевого контекста можно отнести отношение к неопределенной ситуации как угрожающей, нейтральной или создающей благоприятные возможности самореализации (Gresco, Roger, 2001; Grenier, Barrette, Ladouceur, 2005). При этом предполагается, что разница оценки неопределенности может быть связана с релевантным прошлым опытом, установками, убеждениями, а также индивидуальными диспозиционными особенностями интеллектуально-личностного потенциала человека (Чумакова, 2013). Сочетание субъективного образа источника неопределенности и его оценки создает целевой контекст взаимодействия с неопределенностью, проявляющийся в стратегиях избегания или принятия, стремления. Мы предполагаем, что именно различие целевых контекстов преодоления неопределенности фиксируется в современной литературе дихотомией понятий толерантности/интолерантности (ТН/ИТН) к неопределенности как измеряемых устойчивых личностных характеристик.

В современных исследованиях генерализованного тревожного расстройства показано, что интолерантность к неопределенности (intolerance of uncertainty) является центральным конструктом, объясняющим возникновение страхов (Gosselin, Ladouceur, 2001; Grenier, Ladouceur, 2004; Grenier., Barrette, Ladouceur, 2005). При этом согласно существующим моделям расстройств аффективного спектра предполагается, что в качестве одного из факторов, влияющих на манифестацию расстройств (в том числе генерализованного тревожного расстройства), выступают дисфункции структуры, микро- и макродинамики и идеологии семейной системы (Холмогорова, 2006).

Основываясь на представлениях о семейном контексте расстройств аффективного спектра, мы можем предполагать, что особенности функционирования семьи (например, табуированность темы чувств и переживаний, тревожный стиль воспитания и т.п.) могут оказывать влияние на вероятность оценки субъектом ситуации неопределенности как угрожающей (модель: специфика семейной ситуации → страх неопределенности (как отношение) → интолерантность к неопределенности (как устойчивая характеристика) → тревожное расстройство).

В нашем исследовании мы рассматриваем один из аспектов семейной системы – семейную тревогу, при этом полагаем, что переживание семейной ситуации как непредсказуемой, напряженной и небезопасной может быть связано с интолерантностью к неопределенности, а также проявляться в сниженных показателях эмоционального интеллекта (как отражения понимания своих эмоций и эмоций других людей).

В исследовании приняли участие 47 чел. в возрасте 17–21 года (38 девушек и 9 юношей). Были использованы опросник эмоционального интеллекта (ЭМИн) Д.В. Люсина (Люсин, 2006), шкала Д. МакЛейна MSTAT-1 в адаптации Луковицкой (Луковицкая, 1998), опросник «Анализ семейной тревоги» Э. Эйдемиллера и В. Юстицкиса (Эйдемиллер, Юститкис, 2001). Корреляционный анализ измеренных психологических переменных позволил установить следующие связи:



Толерантность к неопределенности отрицательно связана с семейной тревожностью, семейной напряженностью и общим уровнем семейной тревоги ( $r = -0,40, -0,34$  и  $-0,38$  соответственно). То есть можно утверждать, что чем более высокий уровень семейной тревоги и напряженности ощущает человек, тем более он интолерантен к неопределенности и соответственно с большей вероятностью оценивает неопределенность как источник угрозы и опасности.

Все шкалы опросника семейной тревоги (вина, тревожность, напряженность, общий уровень семейной тревоги) отрицательно связаны с осознанием своих эмоций ( $r = -0,51, -0,62, -0,70$  и  $-0,67$  соответственно) и внутриличностным эмоциональным интеллектом ( $r = -0,41, -0,59, -0,49$  и  $-0,54$  соответственно). При этом тревожность и общий уровень тревоги связаны отрицательно с управлением своими эмоциями ( $r = -0,50$  и  $-0,42$  соответственно). Следовательно, высокий уровень семейной тревоги обусловлен невозможностью осознать и управлять своими эмоциями и снижением общей доступности собственной эмоциональной сферы. С показателями межличностного эмоционального интеллекта связей обнаружено не было, что позволяет предположить избирательную направленность возможного влияния семейных факторов на компоненты эмоционального интеллекта.

Таким образом, в проведенном нами исследовании на условно нормальной выборке, члены которой не страдают расстройствами аффективного спектра, были установлены предполагаемые связи между семейной тревогой и интолерантностью к неопределенности. Данные результаты позволяют выдвигать дальнейшие гипотезы о механизмах становления отношения человека к неопределенности и формировании установок в ее оценке.

## СУБЪЕКТИВНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ ЛИЧНОСТИ В ПРОСТРАНСТВЕ СО-БЫТИЯ С ДРУГИМ

*Р.М. Шамионов*  
*г. Саратов*  
*shamionov@mail.ru*

Исследования субъективного благополучия личности в последние десятилетия в значительной степени расширились. В зарубежных изданиях идет оживленная дискуссия относительно различных его составляющих и особенностей в разных обстоятельствах индивидуальной жизни и групповых (межгрупповых) отношений. Усиленный интерес к этому явлению сегодня связан с рядом объективных обстоятельств, среди которых ведущее место по праву занимает расширение бытийных пространств личности, а также противоречивая динамика «ощущения счастья», которое ускользает вместе со смысловой определенностью.

Субъективное благополучие – своего рода внутреннее мерило, критерий и регулятор бытия субъекта, в котором сходятся его цели, программы и их реализация. Поскольку человек – существо социальное, обладающее личностью, его цели и сценарии жизни обеспечены всей историей существования человечества и взаимодействием с Другими в микро- и макросоциуме в репрезентированном им виде. Поэтому субъективное благополучие всегда связано с социальными установками, представлениями, долженствованиями и другими характерными для социализированного существа явлениями. Будучи субъектом бытия, личность способна интегрировать множество собственных проявлений и объективных обстоятельств своей жизнедеятельности. При этом, несмотря на определенные различия эмоционально-оценочного отношения в реализации себя в различных бытийных пространствах, имеются инвариантные составляющие, обеспеченные эффектами социализации. Изучение субъективного благополучия личности осложняется ввиду сочетаемости этих переменных – достаточно устойчивой стратегии оценки (атрибуции причин и результатов бытия) и собственно бытийных отношений, обеспеченных субъектной позицией (уровнями субъектности), субъектными свойствами, рефлексивными механизмами и т.п. Между тем имеются и определенные трудности в соотношении бытийных пространств субъекта и целостного бытия, поскольку первые не могут быть признаны равнозначными (равноценными) для субъекта и в разной степени определяют психологическую картину субъективного благополучия. Его целостное переживание и дискретные значения могут в значительной степени расходиться. Из сказанного следует необходи-

мость анализа субъективного благополучия личности в тесной увязке с бытийными процессами и с учетом ценностно-смысловых аспектов бытия.

На протяжении длительного времени исследователи субъективного благополучия личности в большей степени стремились выделить факторы, условия и закономерности этого явления. Однако важным представляется понимание того, что это прежде всего переживание личности, основанное на его опыте, в отношении его опыта и порождения опыта. Иначе говоря, необходим экзистенциальный план анализа, в соответствии с которым важно изучение «ценностно-смысловой позиции субъекта, оказывающей решающее влияние на формирование смысла фактов, событий» (Знаков В.В., 2013). Речь идет о понимании субъективного благополучия как явления, базовой инстанцией которого выступает переживание опыта (и опыт переживаний). При этом опыт – это не только нечто случившееся, происходящее, но и потенциальное. Важное значение для субъективного благополучия имеет представление о возможном, достижимом, соответствующем должному. Единство времен для субъекта здесь означает движение как в одном, так и в другом направлении, что задает определенные векторы для переживания настоящего. Однако речь идет не просто о фиксации опыта, о его отражении, а о формировании отношения к этому опыту, соотношения его с ценностно-смысловым статусом личности. Установление связи между осязаемыми (воспринимаемыми) характеристиками бытия и ценностными установками, целями и есть основание субъективного благополучия, его динамики и валентности. Поэтому и исследования субъективного благополучия личности, чего бы они ни касались – динамики, различий, особенностей и т.п., должны быть связаны с изучением, как говорил В. Франкл, его предметной соотнесенности, т.е. в соответствии с контекстом этого опыта, с целями и ценностно-смысловыми характеристиками личности. Между тем на разных этапах жизненного пути этот контекст различен, поскольку в процессе социализации меняются и цели, и ценности, и потребности. Например, в одних случаях это отношения с Другими, в других – профессиональная деятельность, в третьих – жизненные планы и т.п. Очевидно, и переживание благополучия проходит ряд этапов – от ранних, когда оно практически смыкается с эмоциями и непосредственно регулирует поведение, до зрелости, когда опосредуется ценностно-смысловой сферой и далее, где практически смыкается с экзистенцией.

В. Франкл утверждал, что стремление к счастью делает его объектом внимания человека, тем самым он теряет из виду причины для счастья и оно ускользает (В. Франкл, 1990). Однако в реальности стремление к счастью для субъекта скорее означает стремление не к переживанию его, а к достижению тех критериальных оснований счастья, которые имеются в представлениях субъекта, соотнесенные с ценностно-смысловыми инстанциями личности. Иначе говоря, стремление к счастью означает как раз стремление к достижению этих довольно четких или размытых целей. Субъективное благополучие же континуально, поэтому всегда имеется определенный его локус, характеризующийся изменением. Это связано с тем, что на разных уровнях жизнедеятельности существуют одновременно зоны удовлетворенности и неудовлетворенности. Интеграция отношений к различным аспектам бытия сопровождается интеграцией различных удовлетворенностей, но переживание благополучия или неблагополучия в актуальный момент связано с реализацией ведущего(их) ценностно-смыслового модуля.

Одним из важнейших обстоятельств в переживании субъективного благополучия является то, что оно вовсе не предполагает отсутствие лишь объективных трудностей или даже страдания. Это связано с тем, что главным его основанием выступает отношение человека к этим обстоятельствам, установление тонкой, а порой и не вполне осознанной связи с наиболее важными целями, долженствованиями или даже мистическими инстанциями личности. Поэтому любые попытки увязать субъективное благополучие личности с какими-либо разделяемыми большинством ценностями, смыслами и т.п. не представляются достаточными. Различные группы, пребывая в идентичных обстоятельствах, очевидно, вырабатывают свой уникальный подход к переживанию благополучия. В этом отношении субъективное благополучие представителей разных групп (даже в условиях одной страны) может в значительной степени расходиться не только (и не столько) по уровню, но и по основаниям, критериям, во многом вырабатываемым групповым субъектом. Это связано со сходством бытия и условным совпадением бытийных пространств различных субъектов в объективно одинаковых или близких условиях. Обратимся, однако, к вопросу о переживании благополучия в неблагоприятных условиях бытия. В результате различных исследований было доказано, что субъект действительно может переживать благополучие в условиях трудностей удовлетворения

базовых потребностей и даже испытываемых страданий, но в этом случае имеются различные механизмы перестройки ценностно-смысловой системы. Так, например, в условиях бедных стран ранг высшей ценности приобретают еда, вода и другие, связанные с удовлетворением первичных потребностей (Copestake J., Camfield L., 2010). Иначе говоря, культурно заданные ценности и должностования дополняются, а порой и творчески перерабатываются в актуальных условиях бытия. Поэтому фрустрация одних сфер замещается удовлетворенностью других, в итоге система перестраивается благодаря изменению отношения и субъективное благополучие восстанавливается.

Таким образом, в различных бытийных пространствах субъект реализует активность, сопряженную с определенными ценностно-смысловыми образованиями. Пространство со-бытия в этом отношении является особым. Главная характеристика этого пространства – выстраивание отношений с другими субъектами (а также опосредованно ими и отношение к себе). Поскольку важнейшей составляющей жизни человека как социализированной личности остается выстраивание отношений с Другими, эта сфера субъективного благополучия становится наиболее напряженной. Как отмечает З.И. Рябикина, со-бытие – это «бытие личности в присутствии Другого, под влиянием Другого», включая ее «столкновение с сопротивлением бытия других людей, воплощающих иные смыслы, создающих свое личное бытие в пространстве тех же предметов и событий и в то же время» (Рябикина З.И., 2005, 2012). Соответственно в различных формах со-бытия с Другим возникает и личное отношение. При интеграции личностных отношений (мое к Другому, Другого ко мне, мое представление об отношении ко мне Другого и его представление о моем к нему отношении), подчеркивает К.А. Абульханова, личность проявляет свою субъектность в способе их упорядочивания при соединении в целое, включая решение противоречий, возникающих между некоторыми из них (Абульханова К.А., 2013). Эта интеграция неминуемо приводит к формированию неустойчивого субъективного благополучия, что становится в случае выхода его локуса за пределы оптимальности движителем активности.

Фрустрированность этих отношений и в целом со-бытия с Другими, пожалуй, больше всего влияет на переживание субъективного неблагополучия личности. Это связано прежде всего с тем, что Другой выступает изначально инстанцией себя, источником социальной и персональной идентичности личности. Социальное бытие, отмечает Т.Д. Марцинковская, связано с социальными переживаниями, которые отражают отношение человека к социальному окружению и своему месту в нем; становление образа Я, осознание смысла индивидуального бытия человека корреспондирует с индивидуальными переживаниями, отражающими отношение к себе (Марцинковская Т.Д., 2012). Соответственно выстраивание отношений, где результат зависит в большей мере от способности личности учесть свою и чужую субъектность, сохранить свою идентичность, служит основой успешности, конструктивности со-бытия и, следовательно, субъективного благополучия. Г.Г. Танасов чувство личностной идентичности считает индикатором психологического благополучия личности (Танасов Г.Г., 2011). Однако столь же значима и определенность социальной идентичности личности; не случайно спутанность идентичностей ведет к переживанию субъективного неблагополучия и становится движущей силой к поиску и утверждению отнесенности себя к какой-либо инстанции.

Между тем различные ипостаси со-бытия с Другим обладают неодинаковым потенциалом для реализации ценностей, что ведет к неравноценности эмоционально-оценочного отношения личности к ним. Важным аспектом субъективного благополучия в процессе реализации личности в пространстве со-бытия с Другим является то, каким образом и за счет чего происходит балансирование между внутренними и внешними инстанциями личности. Столкновение с бытием Другого предполагает согласование своей позиции с позицией Другого, своих инстанций личности с инстанциями Другого. Вместе с тем именно в пространстве со-бытия личность усваивает соответствующие характеристики должного, универсальные критерии благополучия, а также вырабатывает свои.

## IV. СУБЪЕКТ ТРУДА И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

### ОБУЧЕНИЕ КАК ПРОЦЕСС ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРИЕМНЫХ РОДИТЕЛЕЙ

*А.А. Алдашева  
г. Москва  
aigulmama@mail.ru*

Принятие решения о размещении ребенка сироты в замещающую семью – это вопрос о судьбе ребенка, в связи с этим основное внимание государства сосредоточено на проблемах отбора и подготовки приемных семей. Наряду с материальной поддержкой семей государством гарантируется предоставление юридической, психологической, медицинской и любой иной помощи по запросу приемных родителей. Такая поддержка рассматривается как система сопровождения на период нахождения приемного ребенка в семье.

Теоретический анализ, эмпирические исследования и опыт работы с кандидатами в приемные родители (Алдашева А.А., Махнач А.В., 2010; Николаева Е.И., Япарова О.Г., 2012; Терновская М.Ф., 2012) позволяет рассматривать проблему приемных семей с разных позиций.

Во-первых, эффективность адаптации ребенка-сироты в приемной семье во многом определяется двумя составляющими – наличием компетентности в вопросах воспитания приемного ребенка и социально-психологической зрелостью личности приемного родителя. Анализ многочисленных исследований позволили А.Л. Журавлеву описать общие признаки социально-психологической зрелости личности как: относительную автономность (самодостаточность) и независимость, социальную ответственность за свои поступки и способность к самостоятельному принятию решения, активная социальная позиция и овладение социальными ролями и в целом социальной средой. Как пишет автор, особую сложность представляет поиск критериев социально-психологической зрелости / незрелости, так как несоответствие человека какому-то конкретному признаку зрелости еще не означает ее соответствия признаку «незрелость» (Журавлев А.Л., 2007, с. 218).

Во-вторых, наши предварительные исследования показали, какие качества приемных родителей нежелательны: агрессивность и авторитарность поведения, проявляющиеся в нечувствительности к психологическому пространству Другого; безразличие как сосредоточенность человека на собственном мини-мире, свидетельствующее о трудностях в установлении партнерских отношений. Анализ этих качеств позволяет нам говорить, что они могут выступать критериями незрелости личности приемного родителя. К нежелательным качествам приемного родителя респонденты также отнесли неумение общаться. С обыденных позиций такое отнесение правомерно, так как воспитание есть процесс общения. В то же время процесс взаимодействия включает больший спектр коммуникативных средств, компенсирующих своеобразие индивидуально-типических особенностей личности. В процессе профессиональной подготовки знания и психологические техники помогают людям со слабой развитостью данного качества расширить круг своих умений. Однако возникают сомнения относительно полноты описания признаков незрелости приемного родителя.

Таким образом, отсутствие в настоящее время надежных признаков социально-психологической зрелости / незрелости приемного родителя позволяет нам говорить не столько об отборе или подборе кандидатов, сколько о профессиональной подготовке как процесса, в котором происходит наполнение конкретным содержанием социальной роли приемного родителя – его ответственности, самостоятельности, активной социальной позиции. Причем сам процесс обучения следует рассматривать как раннее вмешательство и профилактику возникновения «не сложившихся отношений», так как в процессе соучастия в обучении происходит познание не только истинных мотивов принятия ребенка в семью, но и личности обучаемых (Брушлинский А.В., 2003).

В-третьих, понимание приемными родителями как своей социальной роли, так и роли семейного окружения в создании комфортного психологического пространства для ребенка-сироты со всем комплексом его проблем, определяет содержание программ обучения и ее цели. Рассмотрение

любого обучения с позиции эффективности предполагает выделение критериев и соответствующего понятийного аппарата для того, чтобы обучаемый мог оценить, чего ему не хватает и к чему он должен стремиться.

В связи с этим следует ставить вопрос о дифференциации процесса обучения с учетом форм устройства детей-сирот в замещающие семьи и определение достаточности объема знаний для каждой из этих форм. Не вдаваясь в анализ возможных программ и их объема, выскажем некоторые соображения относительно обучения профессионально замещающих родителей.

Постановка проблемы подготовки профессионально замещающих родителей требует решения ряда вопросов, среди которых выделение компонентов компетентности приемного родителя как готовности к деятельности (Ясько Б.А., 2011). Компетентность в вопросах воспитания и обучения представляет собой сотворчество (освоение и созидание) духовных ценностей в ходе освоения деятельности. Это сотворчество воспитателей и воспитуемых прежде всего имеет человеческие ценности, поскольку они образуют тот наиболее общий и потому особенно прочный фундамент духовности, на основе которого каждый прокладывает свой жизненный путь, формируя нравственные ценности и идеалы (Брушлинский А.В., 2003).

На основе теоретического анализа и собственного опыта можно предположить, что компетентность как готовность к деятельности представляет собой совокупность качеств личности приемного родителя как субъекта воспитательного воздействия, способного поддержать ребенка в процессе жизненного пути, в освоении им социума. С этих позиций появляется проблема поиска профессионально важных качеств, которые необходимо формировать в процессе обучения приемного родителя. К ПВК можно отнести такие качества личности, как умение не только решать проблемы по обеспечению безопасного пространства в границах приемной семьи, но и адаптировать ребенка к требованиям общества в целом; формировать привязанность путем совмещения психологических систем значимого взрослого и ребенка, предполагающего диалоговый стиль воспитательного воздействия; организовывать совместную мыслительную деятельность, проявляющуюся в субъект-субъектном взаимодействии, с учетом всего спектра особенностей каждого принятого в семью на воспитание ребенка-сироты и его личной истории.

При этом у приемного родителя должно быть сформировано понимание поэтапного достижения целей и результатов, которые соотносятся как с индивидуально-психологическими особенностями детей, так и со всем спектром психологических, педагогических и нередко медицинских проблем и особенностей детей-сирот, что предполагает наличие дифференциально-психологических знаний у приемных родителей. Известно, что приемные дети в своей жизненной истории переживали сложные жизненные ситуации, а в отдельных случаях и насилие по отношению к себе. Это обстоятельство позволяет выделить одним из критериев успешности профессиональной подготовки приемного родителя готовность и умение устанавливать и поддерживать партнерские отношения со специалистами, включенными в сопровождение приемной семьи: психологами, учителями, медиками, социальными работниками, специалистами органов опеки и попечительства.

Таким образом, к психологическим результатам формирования компетентности приемных родителей в процессе профессиональной подготовки можно отнести такие индикаторы, как:

- развитие опыта взаимодействия на основе расширения психологических, педагогических знаний и умений;
- способность конструировать жизненную перспективу приемного ребенка; знание индикаторов зарождения проблем у ребенка, умение осмысливать разнообразные жизненные ситуации и взвешенно принимать решения;
- развитие навыков самоконтроля и наблюдательности, рефлексивности и эмпатии, доверия себе как профессиональному приемному родителю.

Обобщая приведенные аргументы, можно сказать, что цель профессиональной подготовки приемных родителей – формирование компетентности как готовности учитывать психологические особенности детей-сирот, выступающих в качестве субъекта и объекта приложения знаний, умений и опыта. Данная компетентность – это прежде всего:

- коммуникативная компетентность, включающая такие компоненты, как позитивная и открытая коммуникация, неманипулятивный стиль взаимодействия;

- социально-психологическая компетентность как основа формирования доверительных субъект-субъектных отношений в диаде «приемный родитель – приемный ребенок»;
- дифференциально-психологическая компетентность как понимание и умение дифференцировать эмоциональные и когнитивные особенности детей-сирот, знание индивидуальных особенностей, на основе которых формируются взаимоотношения.

### **ПРЕДПОСЫЛКИ, СПОСОБСТВУЮЩИЕ УСПЕШНОСТИ ЛИЧНОСТИ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

*А.А. Асанова  
г. Краснодар  
alena10-90@mail.ru*

Среди многообразных видов социальной деятельности личности особое место занимает профессиональная деятельность. Человек как субъект деятельности большую часть своей жизни посвящает профессиональному виду труда как главному направлению становления человеческой сущности. Мы в данной работе рассмотрим личностные детерминанты, способствующие успешности профессиональной деятельности операторов (на примере компании сотовой связи), которая сегодня приобретает широкую популярность в связи с ростом компаний, осуществляющих свою деятельность с помощью телекоммуникационных технологий и расширением границ, предоставляемых ими услуг. Таким образом, актуальность исследования состоит в том, чтобы понять, какие люди идут на работу оператором call-центра, какими личностными особенностями они должны обладать для того, чтобы выбрать подобный род деятельности и быть в ней успешными.

Выдвигаемая гипотеза: в успешности профессиональной деятельности операторов call-центра существенную роль играют личностные детерминанты – коммуникативность, адаптивность (адаптация), гибкость (подвижность) мышления, обучаемость (восприятие новой информации), стрессоустойчивость и мотивация достижения успеха.

Цель – выявить взаимосвязь личностных детерминант операторов call-центра компании с успешностью реализации профессиональной деятельности.

Этапы исследования:

- беседа с руководителями групп информационного обслуживания;
- подбор диагностических методик;
- формирование двух групп испытуемых;
- проведение методик исследования;
- подведение итогов исследования.

На первом этапе исследования был проведен экспертный опрос руководителей групп информационного обслуживания, им предлагалось назвать те качества, которые необходимы специалисту для успешной деятельности. По результатам исследования были выделены личностные качества, которыми должен обладать специалист call-центра компании. К таким качествам были отнесены: ответственность, стрессоустойчивость, нацеленность на результат, коммуникативность, обучаемость, грамотность (речевая), доброжелательность, терпеливость, человеколюбие. Данный опрос проводился с целью выяснения личностных качеств, которые действительно необходимы специалисту для успешной деятельности.

На втором этапе исследования были подобраны диагностические методики, которые направлены на изучение уровня выраженности у специалистов искомым личностным детерминантам успеха: тест мотивации достижения (А. Мехрабиан), бостонский тест на стрессоустойчивость «Анализ стиля жизни», тест социально-психологической адаптации (К. Роджерс, Р. Даймонд), опросник Д. Кейрси (типология Майерс–Бриггс), краткий ориентировочный тест (КОТ) и методика на определение коммуникативных и организаторских склонностей (КОС 2).

Третий этап исследования. В исследовании приняли участие 18 чел. группы информационного обслуживания контактного центра компании МТС. Из них были выделены две группы специалистов – успешные и неуспешные по КПЭ за последние 6 месяцев. Для определения уровня показателей была применена таблица КПЭ.

Были сформированы две группы испытуемых. 1-я группа – «успешные» специалисты (6 чел.), показатели которых за последние 6 месяцев были выше, чем у остальных специалистов. 2-я группа – «неуспешные» специалисты (5 чел.), показатели данных специалистов были ниже остальных.

По результатам исследования были выявлены различия в изучаемых критериях операторов call-центра.

Проведённая диагностика позволяет составить профессионально-психологический портрет «успешного» и «неуспешного» специалиста.

Группе «успешных» операторов присуща мотивированность на достижение успеха в профессиональной деятельности (что благоприятно сказывается на выполнении ключевых показателей эффективности деятельности). Эти люди могут перед собой ставить цели и добиваться их.

«Успешные» специалисты обладают способностью организовывать обязательные мероприятия и детально руководствоваться различными правилами, расписаниями, что помогает им в работе, так как им не составляет труда придерживаться установленных процедур обслуживания и планов ответов. В компании проводится мониторинг деятельности специалистов, данная характеристика помогает избежать наказания за несоблюдение правил. «Успешные» специалисты – реалистичны, что помогает быстрее разобраться в сути обращения клиентов, а значит, и быстрее обслужить клиента (это влияет на показатель СВО). Они преданы своей работе, своей организации и обществу. Но могут не всегда прислушиваться к чужому мнению, склонны делать поспешные выводы, хотя это компенсируется тем, что они строят свои отношения на основе традиций и обычаев (вежливое обращение, соблюдение этикета в общении и т. д.), поддерживая гармоничные связи с людьми.

Следует отметить, что им свойствен средний уровень стрессоустойчивости, который соответствует в меру напряжённой жизни активного человека. Данный показатель не соответствует представлениям руководителей групп о том, что успешный специалист должен обладать высоким уровнем стрессоустойчивости, но именно это, возможно, способствует более мягкому, эмпатичному и внимательному общению с другими людьми (что клиентам, видимо, нравится и ценится, из чего может вытекать высокая оценка по показателю ACSI).

Как свидетельствуют результаты по социально-психологической адаптации, «успешный» специалист легко приспосабливается к условиям работы, быстро реагирует на внешние изменения и может работать успешно в новых условиях. В компании имеет место высокая текучесть кадров, это может вызвать трудности в коллективе, связанные с необходимостью со всеми находить общий язык.

По результатам обучаемости и гибкости также были получены высокие показатели, это может говорить о том, что «успешные» специалисты могут быстро воспринимать новую информацию и мгновенно применять её в работе, а их гибкость проявляется в способности быстро переключиться с одного клиента на другого и уделять внимание только ему, что помогает решать вопрос с первого обращения в контактном центре (обеспечивает высокий показатель FCR).

Группе «неуспешных» операторов присуща мотивация на избегание неудач. Это объясняется тем, что люди боятся совершить ошибку в своей деятельности и высокие цели перед собой не ставят. Предпочитаемая мотивационная тенденция, на наш взгляд, и выступает основной причиной их более низких показателей КПЭ, приводя к менее успешным показателям в деятельности.

Для испытуемых данной группы характерен низкий уровень стрессоустойчивости (в условиях стресса поддаются стрессовым воздействиям), проблемы обратившихся людей они принимают близко к сердцу и стараются им помочь в ущерб себе.

«Неуспешные» специалисты стремятся руководить. Это может приводить к внутреннему конфликту, так как они работают в роли подчинённого, что ведет к низким показателям. Такие специалисты постоянно ощущают необходимость наводить порядок, используя для этого энергию других людей; не считают обязательным выполнение работы в роли подчинённого, в данном случае выполнение КПЭ; склонны к планированию своей деятельности, стремятся к достижению целесообразности и постановке новых задач, если считают, что необходимо выполнять КПЭ на высоком уровне; легко приспосабливаются к установленным порядкам; неутомимы в своей преданности работе и могут жертвовать ради любимого дела другими радостями жизни, возможно, им нравится то, чем они занимаются.

Ненормативные результаты адаптивности в некоторой степени противоречат описанию личности, но это можно объяснить тем, что данным людям более комфортно работать в стабильной обстановке, а нестабильный коллектив и работа могут приводить не только к снижению эффективности деятельности, но и к повышению стрессовых ситуаций.

Следует отметить, что группа «неуспешных» специалистов отличается низким уровнем обучаемости и гибкости, т.е. люди не заинтересованы в восприятии новой информации, им трудно забывать то, что они знали ранее и применять в работе новый материал, руководство может встретить высокий уровень сопротивляемости нововведениям и т. д.

Необходимо подчеркнуть, что в группе «успешных» специалистов на высоком уровне развиты коммуникативные навыки, что неудивительно, так как они работают в сфере, где приходится постоянно общаться с клиентами, решать чужие проблемы и уделять внимание каждому. Можно предположить, что люди, которые не обладают коммуникативными навыками, не смогут заниматься подобной деятельностью, так как в группе «неуспешных» специалистов наблюдается высокий уровень развития коммуникативных навыков.

Отметим, что группа «успешных» специалистов отличается ещё и по стажу работы в компании. Все «успешные» специалисты имеют стаж работы в данной сфере не менее года, тогда как «неуспешные» специалисты – новички, половина испытуемых из группы «неуспешных» специалистов, принявших участие в исследовании, уже уволились из организации.

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ВЫНУЖДЕННОЙ ЗАНЯТОСТИ<sup>1</sup>

*А.Н. Дёмин, Д.Ю. Пивкин*

*г. Краснодар*

*demin@manag.kubsu.ru, dyp2005@mail.ru*

Вынужденная занятость – такая вовлеченность человека в хозяйственную жизнь общества, которая подчиняется прежде всего ситуативным мотивам, т.е. мотивам, которые, во-первых, диктуются текущими жизненными обстоятельствами, во-вторых, вступают в противоречие со значимыми для человека потребностями и ценностями в профессиональной сфере, труде или в жизни в целом. В своих крайних проявлениях вынужденная занятость оставляет в человеке лишь исполнителя внешне заданных отношений, тем самым обедняя его творческое самовыражение и эмоциональную жизнь. Психологическая интерпретация феномена отличается от экономической, которая делает акцент на работодателе (он обеспечивает сохранение полной или частичной занятости работников для предотвращения негативных социальных явлений и потому такая занятость – вынужденная для него).

В нынешних условиях данный феномен стал распространённым, он отражает разрыв между рынком профессий (сферой образования) и рынком труда, между квалификационными характеристиками работников и реальной структурой вакансий, затрагивает как выпускников профессиональных учебных заведений, так и зрелых людей. Поскольку целенаправленных психологических исследований вынужденной занятости крайне мало, мы начали наряду с теоретической проработкой понятия сбор её эмпирических характеристик. Использовались предложенные нами индекс вынужденности занятости и опросник «Психологическая структура занятости» (базируется на функциональной модели М. Яходы), а также опросник профессионального самоотношения (К.В. Карпинский, А.М. Колышко). На выборке 55 работающих (возрастной диапазон – 22–55 лет) были получены следующие результаты. Индекс вынужденности занятости отрицательно (на статистически значимом уровне) связан с: пониманием того, что работа упорядочивает время жизни; включенностью в регулярное взаимодействие с другими людьми за пределами семьи; пониманием связи своих трудовых целей с целями коллег и организации; признанием того, что работа формирует социальный статус семьи и уверенность в себе; переживанием работы как источника активности и дополнительной энергии. Иными словами, вынужденность сопряжена с депривацией латентных функций трудовой занятости (по М. Яходе).

---

<sup>1</sup> Исследование выполняется при *финансовой* поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта № 13-36-01037.



Также индекс вынужденности занятости тесно и положительно коррелирует с показателями внутренней конфликтности профессионального самоотношения, самоуничижения в профессии и находится в обратной зависимости с общим показателем позитивности профессионального самоотношения.

В целом полученные результаты позволяют оценить рассматриваемый феномен как негативный для личности, как психологический барьер в её развитии, как жизненное затруднение. Будучи составной частью карьеры, он, с одной стороны, может быть близок феноменам смыслового обеднения труда, депрофессионализации и деквалификации и провоцировать индивидуальный кризис занятости; с другой – может быть предметом преодоления и входить в процесс адаптации к рынку труда, успешного профессионального и социального развития. Как соотносятся эти два вектора карьерного развития в разных группах населения, каковы их промежуточные варианты и взаимопереходы, социальные и психологические предпосылки? Чтобы ответить на данные вопросы, требуются дополнительные теоретические, методические усилия и полевые исследования.

### **СОДЕРЖАНИЕ ОЦЕНОЧНО-ХАРАКТЕРОЛОГИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ-ВЫПУСКНИКОВ**

*С.Т. Джанерьян*  
*г. Ростов-на-Дону*  
*swetdjan@sfedu.ru*

Общество заинтересовано в притоке молодых специалистов в сферу предпринимательства, рассчитывая на инициативу, самостоятельность, определенную социальную смелость и адекватность молодых людей в их построении собственной профессиональной судьбы. В свою очередь, как свидетельствуют результаты нашего предыдущего исследования, студенты-выпускники высоко оценивают престижность предпринимательской деятельности, полагая, что молодым людям стоит заниматься собственным бизнесом (Джанерьян С.Т., Солдатова, 2012). Несмотря на единодушные студентов в высокой оценке престижности собственного бизнеса, только половина из них (54%) позитивно расценивают для себя занятие бизнесом, а в целом интерес к собственно предпринимательской карьере обнаружили только 16% молодых людей. Характерное для молодежи представление о высокой престижности предпринимательской деятельности, как и выраженный у них мотив «зарабатывания» денег, не дают еще оснований для уверенного прогноза реализации этой деятельности. В связи с этим актуально установление особенностей сложной многокомпонентной психологической готовности студентов-выпускников вузов к самостоятельной организации предпринимательской деятельности.

Под психологической готовностью молодых людей к предстоящей предпринимательской деятельности здесь понимаются особенности психического облика личности, которые могут обеспечить продуктивность соответствующей деятельности, т.е. выступают в качестве ее предикторов (Джанерьян С.Т., Солдатова И.А., 2012). В этом контексте рассматривалось содержание каждого из компонентов психического облика личности – мотивационного, оценочно-характерологического, компетентностного. Мотивационный компонент, являясь ведущим в общей структуре психологической готовности, отражает содержание мотивов предпринимательской деятельности и эмоций в ее адрес, представления о ее престижности, содержания поддерживающих или препятствующих ей факторах. Как было установлено, предпринимательская деятельность, побуждаемая как у юношей, так и у девушек мотивами самореализации и удовлетворения физиологических потребностей, для первых имеет смысл некоей успокоенности (сниженная враждебность), определенности (низкая тревожность), защищенности и безопасности (низкий страх), повышения самооценки (низкая вина); для вторых – романтически-исследовательского проекта (Джанерьян С.Т., Солдатова И.А., 2013). Очевидно, что будут различными параметры, способы осуществления, последствия таким образом осмысленной и регулируемой предпринимательской деятельности для личности. Содержание компетентностного компонента отражает наличие у субъектов специальных знаний, опыта участия в реальной подготовке к предстоящей предпринимательской деятельности и самооценки вероятности стать предпринимателем после окончания обучения в вузе. Результаты нашего преды-

душего исследования (Джанерьян С.Т., Солдатова И.А., 2012) свидетельствуют о высокой самокритичности студентов-выпускников, в большинстве своем считающих недостаточными собственные знания для открытия бизнеса. В пользу последнего свидетельствует и то, что в ближайше пять лет только 20% опрошенных студентов надеялись стать предпринимателем.

Содержание оценочно-характерологического компонента отражает наличие у субъектов представлений о личностных особенностях успешного предпринимателя и самооценки выраженности необходимых для продуктивности предпринимательской деятельности устойчивых личностных свойств.

В настоящей статье излагаются результаты исследования, проведенного в октябре-декабре 2012 г., нацеленного на установление психологической готовности (в частности, содержания оценочно-характерологического компонента) студенческой молодежи (юношей и девушек) к предпринимательской деятельности. В исследовании приняли участие 100 студентов-выпускников (53 юноши и 47 девушек) ЮФУ г. Ростова-на-Дону, получающие образование в сферах техно- и си́гнотомических профессий.

Методы исследования: анкетирование для оценки психологической готовности студентов к предпринимательской деятельности; тестирование (список мотивов-ценностей А. Маслоу; модифицированная шкала дифференциальных эмоций К. Изарда); самооценивание, методы статистической обработки (дескриптивная статистика, процедура кватилирования, биномиальное распределение; критерии Фридмана, Вилкоксона, Манна-Уитни, коэффициент корреляции Спирмена).

Личностные свойства успешного предпринимателя, выступают, с одной стороны, предикторами успешности предпринимательской деятельности, а с другой стороны, важным эталоном, к которому стремится приблизиться будущий специалист, принимающий выбранную профессию (Рябикина З.И., 1997). Поэтому эти свойства рассматривались в качестве эталонных предикторов. Для прогноза готовности к предпринимательской деятельности имеют значение следующие параметры: содержание и взаимосвязь эталонных предикторов, согласованность личностных свойств будущего специалиста с эталонными предикторами, наличие в структуре личности будущего специалиста личностных свойств, совпадающих по содержанию и характеру их взаимосвязи с аналогичными особенностями эталонных предикторов. В качестве подлежащих оценке (для успешного предпринимателя) и самооценке личностных свойств выступили интеллектуальные свойства (сообразительность, быстрая обучаемость, интеллектуальность, критичность или аналитичность мышления), коммуникативные (общительность), эмоционально-волевые (смелость, осторожность (или подозрительность), гибкость, самоконтроль, независимость, уверенность в себе, настойчивость, энергичность, толерантность к неопределенности) (Хашченко Т.Г., 2010; Попова Н.В., 2011). В психологической литературе акцентируется внимание на наличии взаимосвязанных личностных свойств, выступающих показателями успешности различающихся по масштабу предпринимательских деятельностей. Для малого бизнеса это такие взаимосвязанные свойства личности, как стремление к реализации своих способностей, смелость и самостоятельность; для среднего бизнеса – гибкость, настойчивость (сила «супер-Эго»), эмоциональная устойчивость, интеллект и социальный опыт (уровень образования); для крупного бизнеса – низкая общительность, подозрительность, настойчивость и самоконтроль (Попова Н.В., 2011).

Как показали результаты исследования, независимо от пола молодые люди относят к доминирующим свойствам успешного предпринимателя энергичность, уверенность в себе и общительность. Однако юноши дополняют указанные свойства настойчивостью и сообразительностью, а девушки – самоконтролем. Иными словами, девушки выделяют в качестве ведущих эталонных предикторов успешности предпринимательской деятельности эмоционально-волевые (энергичность, уверенность в себе, самоконтроль) и коммуникативные (общительность) свойства личности, а юноши – эмоционально-волевые (энергичность, уверенность в себе, настойчивость), коммуникативные (общительность) и интеллектуальные (сообразительность) свойства личности. Как уже отмечалось (Попова Н.В., 2011), для успешности малого бизнеса важна взаимосвязь стремления к реализации своих способностей (в нашем случае мотив самореализации), смелости и самостоятельности (в нашем случае независимость). Результаты корреляционного анализа свидетельствуют о том, что именно для эталонных предикторов, указанных девушками, наличествует отмеченная взаимосвязь. Иначе говоря, девушки ориентируются на успешного предпринимателя в малом бизнесе; однако самооценки девушек собственных личностных особенностей, а также характер взаи-

мосвязи между выраженностью их мотива самореализации, самооценок смелости и независимости не подтверждают наличия у них подобного личностного потенциала. Для юношей их ведущая ориентация на личностный потенциал в малом бизнесе не установлена. Однако тот факт, что юноши в качестве одного из ведущих эталонных предикторов успешности предпринимательства выделяют интеллект, косвенно свидетельствует об их ориентированности на личностный потенциал, характерный для успешного ведения среднего бизнеса.

Результаты изучения самооценок выраженности личностных свойств свидетельствуют о том, что у женщин доминируют самооценки энергичности, общительности, самоконтроля; у мужчин – настойчивости, смелости, самоконтроля, уверенности в себе, аналитичности (критичности) мышления, энергичности, обучаемости, общительности. Иначе говоря, девушки отмечают у себя в качестве доминирующих эмоционально-волевые (энергичность, самоконтроль) и коммуникативные (общительность) свойства, в то время как юноши – эмоционально-волевые (энергичность, самоконтроль, настойчивость, смелость, уверенность в себе), коммуникативные (общительность) и интеллектуальные (обучаемость, аналитичность мышления) свойства. Корреляции между выраженностью эталонных предикторов и профилем личностных свойств (по данным самооценок), установленных отдельно для юношей и для девушек, демонстрируют большую согласованность предикторов и профилей самооценок у юношей в отличие от девушек.

Итак, можно сделать следующий вывод. Половая дифференциация студентов обуславливает различия в содержании оценочно-характерологического компонента их психологической готовности к предпринимательской деятельности. Девушки, преимущественно ориентируясь на малое предпринимательство, в большей степени критичны в самооценках своего личностного потенциала для этой деятельности, в то время как юноши, в основном ориентируясь на среднее предпринимательство, менее критичны в отношении своего личностного потенциала для этой деятельности.

### **СО-БЫТИЕ ЛИЧНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛА В КОНТЕКСТЕ ВЗАИМОСВЯЗЕЙ ИДЕНТИФИКАЦИИ И ИНДИВИДУАЦИИ**

*Е.П. Ермолаева*  
г. Москва  
*ermilen@yandex.ru*

В процессе формирования компонентов профессиональной идентичности индивидуальная идентичность, отражающая степень соответствия выбранной профессии запросам и способностям субъекта, складывается обычно на более ранних стадиях профессионализации, чем социальная, в которой отражены морально-нравственные аспекты труда и ответственность за его результат. Сформированная социальная идентичность профессионала – это в некотором смысле шаг от себя к социуму, от эгоизма к альтруизму. Но если бы процесс профессионализации на этом заканчивался, то самореализация личности в профессии носила бы только характер исполнения своих должностных обязанностей на уровне сформированной социально-профессиональной идентичности, не дающей простора для творчества. В аналитической психологии (Юнг К., 1998; Холлис Д., 2002) существует понятие индивидуации, относящееся к личности со сформированной идентичностью, которая стремится вернуться к себе, но не для изоляции от общества, а для того, чтобы стать более высокоорганизованной личностью, которая будет больше соответствовать интересам общества, оставаясь самой собой.

В этом смысле профессиональная индивидуация, идущая вслед за социально-профессиональной идентификацией, – это возвращение к себе, но на новом витке социального самосознания: это основа профессионального творчества зрелой личности с позиции уже сформированных социально-профессиональных ценностей, а не только с позиции своего эгоизма.

По нашей гипотезе, в отличие от Холлиса, который связывает индивидуацию с новым обретением себя при переходе через «перевал» в середине жизненного пути, т.е. с кризисом среднего возраста, индивидуация профессионала не должна связываться с возрастом механически и однозначно. Ее надо рассматривать в контексте всего жизненного пути личности. Возможно, что у некоторых людей профессиональная индивидуация очень быстро наступает вслед за идентификацией, а у других – даже опережает. Например, когда речь идет об одаренности к такой профессии,

реализация в которой в зрелом возрасте в принципе невозможна, если еще в детстве ребенок не получил соответствующего специального образования. Но понятно, что в столь юном возрасте говорить о социальной идентификации еще рано.

Поэтому целесообразно рассмотрение моделей индивидуации профессионала со сформированной идентичностью в контексте всего жизненного пути личности.

Возможны следующие направления и исходы индивидуации.

I. Профессионал-созидатель – это путь определения и преобразования своей ниши в рамках устоев профессии. Он включает исходы:

- 1) индивидуализация – нахождение своей ниши;
- 2) формирование яркой индивидуальности – преобразование своей ниши;
- 3) формирование творческой личности – создание новой ниши в профессии «под себя».

II. Профессионал-оппозиционер – это путь критики и коррекции профессии изнутри. Он включает исходы:

- 1) профессионал-критик (теоретик) – подрывает устои профессии своими взглядами;
- 2) профессионал-корректор (практик) – корректирует устои профессии своими поступками;
- 3) профессионал-преобразователь – создает новую концепцию профессии.

III. Профессионал-разрушитель – это путь критики и разрушения устоев профессии извне (после отказа от профессии и ухода из нее).

В онтогенезе профессионала-созидателя исходы 1, 2, 3 могут быть последовательными стадиями единого процесса формирования творческой личности (3), но процесс индивидуации может завершиться на любой из предыдущих стадий, причем, стадии 1 и 2 нельзя считать незавершенными индивидуациями, все они выполняют одну социальную роль для человека – найти себя, а в чем именно себя найдет профессионал, это зависит от его задатков, возможностей, силы мотивации. Здесь важен момент субъективной оценки человеком завершенности этого поиска.

То же можно сказать и в отношении профессионала-оппозиционера. То есть индивидуация здесь либо тоже совершается последовательно в направлениях 1, 2, 3, либо завершится на одном из этапов.

Процесс индивидуации продолжается до тех пор, пока человек сам себе не скажет, что он так или иначе завершил поиски своего места в профессии, т.е. окончательно определился в позиции или оппозиции по отношению к ней внутри нее (I и II) или извне (III).

Пути I и II могут идти совместно (когда одно подкрепляет или опровергает другое), а могут быть отдельными независимыми друг от друга стратегиями индивидуации. Во втором случае (т.е. при независимых стратегиях индивидуации), вероятно, в структуре профессиональной идентичности уже существует подсознательная установка на принятие или отвержение профессии в том виде, какая она есть. Эта установка и определяет выбор стратегий созидателя, разрушителя или преобразователя.

В случае совмещенных, или смешанных, стратегий индивидуации у человека скорее всего изначально еще нет перевеса установки в сторону созидания, преобразования или разрушения профессии. Этот выбор происходит уже в результате многочисленных попыток применить себя в разных профессиональных ролях и должностных позициях (т.е. в результате проб и ошибок).

## ЛИЧНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ЗДОРОВЬЕ СУБЪЕКТОВ ТРУДА<sup>1</sup>

*М.Е. Зеленова*  
г. Москва  
*mzelenova@mail.ru*

Изучение личностных характеристик в связи с проблемами трудовой деятельности, выявление роли личностного фактора в обеспечении надежности и эффективности работы специалистов экстремальных профессий имеет давнюю историю. В этой области накоплен значительный экспериментальный материал. Так, Херман и Машке (Norman, Maschke, 1996) показали, что по результа-

---

<sup>1</sup> Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ (грант 11-06-00-234а).

там контрольных полетов и опыту летной работы можно прогнозировать успешность работы пилотов коммерческих авиалиний с точностью 73,8%. Но если помимо этого использовать еще и личностные переменные, то точность прогнозов повышается до 79,3%.

При изучении взаимосвязи между личностными характеристиками учащихся лётной школы, полученными с помощью Личностного опросника Айзенка (EPI), и успешностью обучения было выявлено, что неудовлетворительные оценки имеют 60% нейротичных интровертов, 37% нейротичных экстравертов, 32% стабильных экстравертов и лишь 14% стабильных интровертов. То есть было установлено, что курсанты-интроверты по сравнению с экстравертами лучше усваивают различные лётные дисциплины и практические занятия. Аналогичные результаты были получены Рейнхардтом на выборке лучших пилотов ВМС США, а также при обследовании английских военных лётчиков из ВВС и Королевской авиации. Было показано, что существуют устойчивые отрицательные корреляции между нейротизмом и успешностью обучения пилотов (Jessup G., Jessup H., 1971; Reinhardt, 1970).

В работе М. А. Котика и А. М. Емельянова дан широкий обзор исследований роли личностных черт, познавательных процессов, психических свойств и состояний в формировании предрасположенности к нарушениям профессиональной надежности. Наиболее значимыми для профессии лётчика оказались такие черты личности, как эмоциональная устойчивость к стрессу, склонность к фрустрации, твердость убеждений, уверенность в себе. Эти качества сочетаются с жизненной активностью, открытым характером, выраженной мотивацией на достижение цели. Значимой является корреляционная связь между уровнем лётной квалификации и «опорой на чутье» (особенностями интуитивного мышления). Обнаружено также, что лётчикам высших категорий свойствен более высокий уровень личностной тревожности, который одновременно сочетается с высоким индексом, характеризующим стремление к достижению цели, и уверенностью в успешности при решении профессиональных задач (Котик, Емельянова, 1993).

Изучение профессиональной пригодности пилотов, а также профессионалов-водителей, проводящих за рулем многие часы, показало, что по личностным чертам с большей вероятностью прогнозируются негативные последствия выполнения трудовых задач. Так, при сопоставлении личностных факторов с индивидуальным риском несчастных случаев (количеством совершенных в прошлом аварий и степенью их тяжести) было обнаружено, что решающую роль играют такие характеристики как доминантность, неосторожность, эмоциональная сензитивность и агрессивность. Кроме того, были выявлены значимые корреляции между высокой аварийностью, экстраверсией и нейротизмом. В целом считается, что около 10% дисперсии при возникновении несчастных случаев обусловлено именно личностными переменными. При этом наиболее информативны личностные характеристики, вошедшие в состав двух ортогональных факторов. Первый фактор включает экстраверсию, стремление к острым ощущениям, поведение типа «А», второй – нейротизм, тревожность, эмоциональную нестабильность (Фернхем, Хейвен, 2001).

Салгадо (Salgado, 1997), сделавший обзор многочисленных исследований с применением личностных параметров теста «Большой пятерки», показал, что добросовестность и эмоциональная стабильность являются важными прогностическими факторами при использовании основных критериев выполнения работы в самых разных профессиональных группах.

Выявлен также ряд личностных особенностей, которые предрасполагают к неадекватному и хаотичному поведению в экстремальных условиях. К ним относятся эмоциональная неустойчивость, неадекватный оптимизм, сниженное чувство тревоги в связи с тенденцией к ненормативному социальному поведению, постоянное стремление к действию в сочетании с высокой тревожностью (Бодров, 2001).

Таким образом, исследования, проведенные за последние годы, ясно показывают, что личностные характеристики связаны с очень широким спектром параметров профессионально-релевантного поведения. Анализ литературных источников позволяет говорить о возможности применения методов исследования личности при изучении причин лётных происшествий и предпосылок к ошибочным действиям, а также использовать личностное тестирование с целью подбора лётных специалистов. Имеющийся опыт использования комплекса личностных методов в ходе проведения клинико-психологического обследования лётного состава в целях врачебно-лётной экспертизы также свидетельствует о целесообразности дальнейшей работы в этом направлении.

С целью дальнейшего совершенствования врачебно-лётной экспертизы, направленной на диагностику профессионального здоровья летных специалистов, под руководством В.А. Бодрова было проведено эмпирическое исследование взаимосвязи неблагоприятных психических состояний и индивидуально-личностных свойств различных категорий лётчиков.

Под профессиональным здоровьем в данном исследовании понимается способность индивида быть работоспособным, продуктивным и креативным в реальных условиях конкретной профессиональной деятельности, сохраняя физическое, психологическое (субъективное) и социальное благополучие.

При определении профессионального здоровья мы опирались на понятие, содержащееся в Уставе Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ), согласно которому здоровье рассматривается как состояние полного физического, душевного и социального благополучия, а не только как отсутствие болезней и физических дефектов. При этом необходимо акцентировать специфику именно профессионального здоровья. На наш взгляд, профессиональное здоровье можно рассматривать как состояние и как интегральное свойство человека. Профессиональное здоровье, понимаемое как состояние, можно определить как состояние мотивированности, продуктивности и креативности в специальных условиях конкретной профессиональной деятельности, тесно связанное с физическим, психологическим (субъективным) и социальным благополучием человека. Если данное состояние приобретает устойчивость, становится характерным для человека, его можно рассматривать как свойство. В этом случае профессиональное здоровье выступает как интегральное свойство человека быть работоспособным, продуктивным и креативным в специальных условиях конкретной профессиональной деятельности, сохраняя физическое, психологическое (субъективное) и социальное благополучие.

Уровень психического дистресса рассматривается в качестве индикатора нарушения профессионального здоровья субъектов труда и определяется как совокупность признаков негативных психических состояний, таких как депрессия, тревога, состояние нервно-психической напряженности и др., диагностируемых с помощью конкретных психологических методик. Индивидуально-личностные особенности рассматриваются в качестве важнейших психологических переменных, способных противостоять развитию неблагоприятных психосоматических состояний, как внутренние (психологические) ресурсы индивида, позволяющие сохранять работоспособность и стрессоустойчивость в ситуациях повышенной напряженности на работе и за ее пределами.

Участниками исследования выступили военные лётчики, проходившие плановое медицинское обследование. В специально разработанный психодиагностический комплекс были включены методики, которые можно разделить на три группы. В первую группу вошли беседа и анализ документов, позволяющие получить основные социально-демографические и профессиональные характеристики, особенности медицинского статуса, а также зафиксировать важные моменты биографии лётчиков. Вторую группу составили методики, направленные на диагностику симптомов негативных психических состояний (утомления, сниженной работоспособности и стресса). К третьей группе отнесены опросники, направленные на выявление различных аспектов удовлетворенности работой и особенностей профессиональной мотивации, а также опросники, позволяющие выявить некоторые индивидуально-личностные характеристики обследованных лётчиков (уровень субъективного контроля, уровень жизнестойкости, способы преодоления трудных ситуаций, структуру ценностей и т.д.). Статистическая обработка данных проводилась с использованием стандартного пакета программ PASW Statistics 17 для Windows.

Анализ материалов эмпирического исследования позволил получить следующие *результаты*:

1. Установлено, что медицинский статус обследованных лётчиков находится в обратной связи с возрастом, стажем работы, количеством детей и таким показателем общей и годовой загруженности пилотов, как налёт часов. Чем выше перечисленные характеристики, тем ниже уровень здоровья лётных специалистов. Кроме того, обнаружено, что чем ниже показатели соматического здоровья, тем выше невротичность, эмоциональная нестабильность, личностная тревожность, а также импульсивность поведения в стрессовых ситуациях. Сравнение групп в зависимости от числа имеющихся диагнозов выявило, что уровень соматического здоровья выше у лётчиков, имеющих более высокие значения жизнестойкости по шкале теста С. Мадди «контроль» и шкале теста Дж. Роттера «интернальность в области неудач». В группе более благополучных по медицинским

показателям летных специалистов значимо выше такие составляющие профессиональной самооценки, как «принадлежность к профессиональному сообществу», «профессиональная компетентность», «оценка результатов профессиональной деятельности» и «удовлетворенность реализацией профессионального потенциала».

2. Анализ полученных данных показал, что рост числа эмоционально значимых событий, являющихся частью повседневной жизни обследованных лётчиков, слабо связан с симптомами сниженной работоспособности. Однако выявлено, что тенденция к накоплению негативных и трудных жизненных ситуаций сопровождается нарастанием симптоматики нервно-психического напряжения и стресса, а также увеличением показателей хронического утомления, таких как «сниженное самочувствие» и «физический дискомфорт». Установлено, что чем больше стрессонаполненность жизни, тем меньше удовлетворенность работой и ниже уровень профессиональной мотивации. При этом риск развития соматических заболеваний выше у лётных специалистов с высоким уровнем невротичности, подверженных астенизации и психосоматическим нарушениям при стрессе, менее общительных, закрытых и не склонных обращаться за социальной поддержкой и помощью. Обнаружено также, что вероятность заболеть выше у лётчиков с высоким показателем рабочей нагрузки «налет часов» и не имеющих семьи.

3. Несмотря на то что в основном у обследованных лётных специалистов отмечается довольно низкий уровень хронического утомления, обнаружено нарастание его признаков в зависимости от продолжительности профессиональной деятельности (стажа работы), а также объема и сложности профессиональной нагрузки. Кроме того, сравнительный анализ показал, что у высококлассных лётчиков в меньшей степени выражены симптомы, характеризующие уровень пресыщения и утомления, полученные по соответствующим шкалам опросника ДОРС Леоновой-Величковской.

4. Выявлены многочисленные взаимосвязи показателей негативных психических состояний с индивидуально-личностными особенностями лётчиков. Обнаружено, что в наибольшей степени уровень функциональной напряженности, утомления и стресса связан с личностными характеристиками, имеющими первостепенное значение для процесса социального взаимодействия и регуляции поведения человека. К ним относятся такие свойства личности как уравновешенность, общительность, застенчивость, открытость, невротичность и эмоциональная лабильность, измеряемые по шкалам Многофакторного личностного опросника FPI, а также индекс личностной тревожности, полученный по шкале Спилберга–Ханина. Кроме того, уровень проявления негативной симптоматики утомления и стресса тесно связан с таким комплексным и системообразующим свойством личности, как жизнестойкость, и такими базисными убеждениями индивида, как убеждение о контролируемости мира, убеждение о доброжелательности-враждебности окружающего мира и убеждение о ценности и значимости собственного Я. Большое значение для сохранения психического и соматического благополучия лётного специалиста имеют составляющие профессиональной Я-концепции и переживание профессиональной востребованности. Было показано, что характер представлений индивида о возможностях карьерного и личностного роста, своей профессии и себе как специалисте, а также позитивные оценки профессионального окружения, профессиональных ситуаций и положительное отношение к работе тесно связаны с низким уровнем проявления негативной симптоматики. Следует также отметить, что в наименьшей степени с проявлением неблагоприятных психических состояний связаны ценностно-мотивационные установки, выявляемые с помощью опросника Ш. Шварца для изучения ценностей личности.

Таким образом, результаты проведенного эмпирического исследования показывают, что выделенные критерии состояния профессионального здоровья у лётчиков тесно связаны с широким спектром индивидуально-личностных характеристик. Полученные данные во многом подтверждают некоторые положения и выводы, сделанные другими исследователями, изучающими проблему психологического тестирования с целью прогнозирования профессионально-релевантного поведения. Анализ полученных данных позволяет говорить об определенной степени диагностической и прогностической ценности отобранных методических средств исследования личности и психических состояний и целесообразности применения конкретных психологических методик и шкал в целях врачебно-лётной экспертизы.

**ПРОЯВЛЕНИЕ ОТВЕТСТВЕННОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ  
В КОНТЕКСТЕ ЖИЗНЕННОЙ СТРАТЕГИИ**

*В.Е. Купченко  
г. Омск  
kupchenko07@mail.ru*

Проблема жизненного пути и жизненной стратегии является одной из центральных в психологии личности, поскольку вопрос о построении собственной жизни, ее управляемости всегда будет волновать человека. Понимая закономерности жизнедеятельности и жизненного пути, человек может лучше представить себе оптимальный вариант собственного развития, определить свою жизненную стратегию. Любой личности, характеризующейся активностью и наличием сознания, свойствен свой неповторимый, отличающийся от других способ жизни, способ ее организации и регуляции (Абульханова-Славская К.А., Брушлинский А.В., 1989). Личность усваивает условия своего существования и способна к изменению этих условий.

Важным свойством личности является способность быть субъектом собственного жизненного пути (Абульханова-Славская К.А., Брушлинский А.В., 1989). Степень выраженности того или иного качества субъекта определяют различные типы жизненной стратегии личности. Жизненная стратегия представляет собой многоуровневое и многокомпонентное понятие (Дементий Л.И., Купченко В.Е., 2010), проявляющееся через частные компоненты: осмысленность жизни, жизненная цель и удовлетворенность жизнью, целостность, управляемость жизни, локус контроля – Я, ценность самоактуализации, компетентность во времени, самостоятельность / зависимость, ценностные ориентации, самоуважение и самопринятие, представление о природе человека – позитивное или негативное отношение к людям в целом, контактность, креативность, познавательные потребности, гибкость поведения, спонтанность поведения, самоэффективность (Дементий Л.И., Купченко В.Е., 2010).

Личность обладает особыми индивидуальными качествами, которые отличают ее от других людей. Среди этих качеств особое место занимает ответственность. В рамках субъектного подхода именно это качество личности определяет его жизненный путь. По мнению К.А. Абульхановой-Славской, личность становится субъектом собственной жизни в результате наличия у нее развитого чувства ответственности, поскольку это качество гарантирует решение жизненных задач, позволяет личности справляться с требованиями окружающей среды самостоятельно (Абульханова-Славская К.А., 1991).

Л.И. Дементий, разрабатывая проблему ответственности, отмечает, что наиболее продуктивным подходом к пониманию ответственности является рассмотрение ее в контексте жизненной ситуации и жизненных ценностей личности (Дементий Л.И., 2001). Автор считает, что «ответственный человек способен моделировать собственное поведение и собственную жизнь и готов нести ответственность не только за процесс жизни, но и за ее результат» (Дементий Л.И., 2005). Ответственность – это гарантирование личностью достижения результата деятельности своими силами при заданном ею самой уровне сложности и времени достижения, с учетом возможных неожиданностей, трудностей (Дементий Л.И., 2001). Содержание ответственности раскрывается исходя из ее трехкомпонентной структуры, включающей поведенческий, когнитивный эмоциональный компоненты. Когнитивный компонент ответственности отражает систему усвоенных знаний личности об ответственном поведении. Эмоциональный компонент отражает отношение личности к выполнению ответственной деятельности. Поведенческий компонент включает реализацию ответственности в конкретных действиях и поступках (Дементий Л.И., 2005).

Цель исследования, проведенного под нашим руководством студенткой факультета психологии ОмГУ им. Ф.М. Достоевского О.В. Думаревской, – выявить особенности компонентов жизненной стратегии у лиц с различным типом ответственности. Данная цель достигалась за счет реализации следующих задач:

- 1) изучить компоненты ответственности и построить типологию ответственности;
- 2) изучить наличие жизненных целей, представление о возможности и способности контролировать собственную жизнь, удовлетворенность жизнью, осмысленность жизни, самоэффектив-



ность и реализуемые в жизни ценностные ориентации личности, как компоненты жизненной стратегии личности с различным типом ответственности;

3) определить влияние социально-демографических характеристик (пола, трудового стажа и занимаемой должности) на компоненты жизненной стратегии личности;

4) провести сравнительный анализ особенностей компонентов жизненной стратегии личностей с различными типами ответственности.

В качестве теоретической гипотезы мы выдвинули следующее предположение: существуют особенности компонентов жизненной стратегии у личностей с различным типом ответственности.

Общий объем выборки составил 60 чел. – руководители среднего уровня, специалисты одной из крупных торговых компаний г. Омска. Исследуемый период, по Э. Эриксону, относится к средней зрелости (35–50 лет) и характеризуется личностной самореализацией, проявляющейся в различных сферах – профессиональной, семейной и др.

Для решения исследовательских задач применялся комплекс диагностических методик: методика смысловых ориентаций Д. А. Леонтьева (Леонтьев Д.А., 1992) и методика самоактуализации Э. Шострема в адаптации Ю.Е. Алешинной, Л.Я Гозман (Алешина Ю.Е., Гозман Л.Я., 1987) для изучения компонентов жизненной стратегии; Шкала общей самооффективности Р. Шварцера, М. Ерусалема в адаптации В. Ромека (Шварцер Р., 1996) для исследования готовности личности к преодолению жизненных трудностей; авторский стандартизированный опросник «Ответственное поведение» Л. И. Дементий (Дементий Л.И., 2005) для определения когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов ответственности, на основании которых были выделены типы ответственности. Для построения типологии ответственности проводилась процедура кластерного анализа методом К-средних, для изучения особенностей компонентов жизненной стратегии подсчитывался коэффициент значимости различий средних Манна–Уитни.

Проведенное исследование позволило нам сформулировать следующие выводы.

1. На основе различного сочетания когнитивного, эмоционального, поведенческого компонентов ответственности выделены оптимальный, исполнительский, неоптимальный типы ответственности у руководителей. Высоким уровнем сформированности эмоционального, когнитивного и поведенческого компонентов обладают личности оптимального типа ответственности. Лицам исполнительского типа свойственна не совсем развитая самостоятельность при планировании и осуществлении ответственной деятельности. Личности неоптимального типа ответственности характеризуются способностью самостоятельного выполнения ответственной деятельности, но при внешней поддержке.

2. Руководители с разным типом ответственности имеют значимые различия в прогнозировании будущего, степени целостности жизни, убеждении личности о возможности и способности управления собственной жизнью, смысле жизни, степени удовлетворенности.

3. Руководителю с оптимальным типом ответственности свойственен высокий уровень осмысленности жизни, выражающийся в наличии четко поставленных жизненных целей, высокой удовлетворенностью жизни, убежденностью, что их жизнь является целостной, эмоционально насыщенной, интересной. Личности оптимального типа ответственности быстрее и лучше справляются с трудными жизненными ситуациями, что сказывается на их уверенности в себе, самостоятельности, способности реализовать себя во всех сферах деятельности, в том числе профессиональной.

4. Для руководителей исполнительского типа ответственности характерен средний уровень выраженности компонентов жизненной стратегии, проявляющийся в среднеразвитой способности постановки жизненных целей, среднем уровне жизненной удовлетворенности, среднем уровне самоактуализации. Уровень самооффективности личностей исполнительского типа ответственности также находится в пределах средней границы, что характеризует данных личностей способными к решению трудных жизненных задач и ситуаций.

5. Жизнь руководителей с неоптимальным типом ответственности характеризуется средним уровнем осмысленности жизни, проявляющейся в средней степени развитости постановки жизненных целей, слабой удовлетворенности своим прошлым и настоящим, подверженности влиянию окружения, ориентированностью на мнение других. У личностей неоптимального типа ответственности слабо выражена самооффективность, что определяется стремлением избегать сложных ситуаций и решения трудных задач.

СУБЪЕКТНОСТЬ В СТРУКТУРЕ ЖИЗНЕСПОСОБНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛОВ  
СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ

*Т.Ю. Лотарева*  
*г. Москва*  
*lotaya@mail.ru*

Наиболее проблемной зоной современного общества является дегуманизация человеческих отношений, которая проявляется в распространении девиаций, ослаблении института семьи, росте социального сиротства, расточительном отношении людей к природным ресурсам и т.д. С нашей точки зрения, к ресурсам, способным изменить существующую ситуацию, относятся профессионально-личностная эффективность и гуманистическая нравственная направленность работников социальной сферы. Способность к активному преобразованию действительности, настойчивость в работе с сопротивляющимися и/или девиантными субъектами помощи, гуманность являются важными компонентами жизнеспособности и отражают субъектную позицию профессионалов «помогающих» профессий.

Понятие «жизнеспособность» (англ. «resilience») отражает системную способность организма к эффективному восстановлению и развитию. В психологии термин «жизнеспособность человека» разрабатывается в исследованиях А.И. Лактионовой, А.В. Махнач, Е.А. Рыльской, в которых показывается качественное отличие нового для отечественной психологии понятия от ранее изучаемых и связанных со способностью человека к преодолению кризисных ситуаций. Жизнеспособность человека, в отличие от ряда других понятий, интегрирует способности человека к адаптации, выживанию, развитию, стрессоустойчивости. Мы придерживаемся следующего определения: жизнеспособность это индивидуальная способность человека управлять собственными ресурсами – здоровьем, эмоциональной, мотивационно-волевой, когнитивной сферами в контексте социальных, культурных норм и средовых условий (Махнач А.В., Лактионова А.И., 2007).

Исследование жизнеспособности человека продолжает традицию субъектно-деятельностного подхода. Субъектность характеризует человека как сознательного и ответственного (С.Л. Рубинштейн), как человека на высшем уровне активности, целостности, свободы, автономности (Брушлинский А.В., 1997), как творца своей жизни, создающего условия своего развития (Анцыферова Л.И., 2000), способного к самопознанию (Знаков В.В., 2005). Субъектность как совокупность деятельностей и мера их продуктивности (Ананьев Б.Г., 1996) очень тесно связана с категорией жизнеспособности человека, так как подразумевает активное управление человеком самим собой и своим окружением.

Концепция жизнеспособности социальных работников активно разрабатывается в зарубежных исследованиях. С. Коллинз исследует значение оптимизма, позитивных эмоций в условиях стресса, недостатка ресурсов, ограниченной поддержки, текучки кадров, высокого уровня ответственности профессионалов социальной сферы, заботящихся о детях (Collins S., 2007). Жизнеспособность человека рассматривается как условие профессионального роста социальных работников (Morrison, 2007), как ключевое понятие для их профессиональной подготовки и обучения (Grant L., Kinman G., 2012).

Подчеркивая системный характер жизнеспособности человека, А.В. Махнач выделил наиболее важные компоненты ее структуры. По его мнению, структура жизнеспособности человека включает шесть компонентов: самоэффективность, настойчивость, интернальный локус контроля, совладание, социальную/семейную поддержку, духовность, нравственность (Махнач А.В., 2012).

*Самоэффективность* состоит из ожиданий и представлений субъекта о своих возможностях, его веры в способность мобилизовать свои ресурсы для достижения поставленных целей с опорой на адекватную самооценку и доброжелательное отношение к себе и людям. В условиях по сути объектного отношения государства к профессионалам социальной сферы, неопределенности в предмете и результатах профессиональной деятельности, необходимости преодоления эмоциональных переживаний, связанных с жизненными потрясениями социальных клиентов формируются предпосылки для отказа работника от субъектной позиции. В связи с этим мы можем столкнуться лишь с «отблеском субъектности» человека «помогающей» профессии, нежели с ней самой, в то время как решение стоящих перед профессионалом задач предполагает «надситуативную» актив-

ность (Петровский В.А., 1992). Поэтому исследование самоэффективности дает возможность оценки выраженности субъектной позиции профессионала социальной сферы.

*Настойчивость* связана с проявлениями упорства, живучести, самодисциплины субъекта, а также с желанием продолжить борьбу за восстановление баланса, активно вовлекаясь в разработку новых целей, планов, если их первоначальные варианты не оказались успешными. В деятельности профессионалов социальной сферы не предусмотрена система поощрений и мотивации сотрудников, опирающаяся на личностные потребности, стимулирующая личностный и социальный рост. Результаты работы сложно регламентировать, зачастую профессионалы социальной сферы получают лишь эпизодическое признание заслуг своей работы. При этом самим профессионалам часто приходится иметь дело с немотивированными клиентами, сопротивляющимися действиям работников социальной сферы. В связи с этим настойчивость является тем признаком, который указывает на проявление субъектности в деятельности и должен оцениваться в комплексе с нравственным компонентом.

*Внутренний локус контроля* отражает восприятие индивидом своей возможности влиять на окружение и события своей жизни. Внутренний локус контроля показывает, насколько индивид верит в то, что он инициатор происходящего и ответственен за все случившееся в его жизни (Rotter, 1990). Выраженный внутренний локус контроля характерен для более жизнеспособных индивидов; они более оптимистичны относительно своей способности находить позитивные решения для самих себя и других. Выраженность этого компонента в жизнеспособности социальных работников позволит судить о степени их субъектности, оказывающей влияние на систему социальной помощи и позитивные изменения в жизни общества.

*Совладание* представляет собой когнитивные и поведенческие стратегии, используемые индивидом для управления потребностями в неблагоприятных условиях. Совладание отражает, как индивид оценивает ситуацию, как он обучается от воздействия предшествующих стрессовых ситуаций и насколько успешно приспосабливается к ним. Жизнеспособные индивиды ощущают себя более уверенными в том, что они могут успешно совладать с неблагоприятием, неблагоприятными условиями, и часто используют набор эмоционально-ориентированных и направленных на решение проблем стратегий. Человек здесь выступает как субъект познания, интегрирующий личный опыт и активно ищущий решение определенных задач (Завалишина Д.Н., 2002).

*Семейная/социальная поддержка* – один из наиболее важных компонентов жизнеспособности человека. Межличностные отношения, по мнению многих исследователей, служат источником эмоциональной поддержки и основанием жизнеспособности. Человек выступает как субъект взаимодействия: семья, друзья, коллеги – это мощный ресурс для сохранения жизнеспособности человека. Субъектность взаимодействия также предполагает не созависимый характер выстраивания отношений, а субъект-субъектный подход к людям, уважение активности и уникальности каждой личности.

*Духовность и нравственность* представляет собой еще один компонент жизнеспособности, отражающий уровень духовного и нравственного развития личности. Устремленность человека к духовному развитию и формированию духовно-творческого потенциала почти всегда несет в себе мощный психологический заряд и резерв жизнеспособности. Духовность и нравственность проявляются в профессиональном самоопределении специалиста социальной сферы, который выбрал любовь к людям и служение им, хотя обстоятельства и требования ситуации чаще всего не способствуют этому выбору. В переломные кризисные моменты не случайно наблюдается у многих людей поиск духовных ценностей, дающих смысл и опору в жизни. Обретение смысла жизни, несомненно, пробуждает душевные силы, необходимые для того, чтобы противостоять конфликтам, ломке социальных устоев, сложившихся традиций, с которыми так часто сталкивается также и профессионал. По нашему предположению, духовно-нравственный компонент занимает особое место в структуре жизнеспособности профессионалов социальной сферы, так как он связан с мотивом выбора профессии. К.А.Абульханова, развивая положение С.Л. Рубинштейна, подчеркивает: «Личность становится индивидуальностью, достигая максимального уровня своей особенности, а субъектом она становится, достигая оптимального уровня развития своей человечности, этичности» (Абульханова К.А., 2000). Гуманистическая направленность человека является системообразующим началом в психологии субъекта С.Л. Рубинштейна, А.В. Брушлинского и выступает важным компонентом жизнеспособности профессионалов социальной сферы.

Таким образом, исследование жизнеспособности профессионалов социальной сферы имеет большую теоретическую и практическую значимость, поскольку не только предполагает оценку личностных ресурсов специалистов «помогающих» профессий, но и дает возможность судить о качественных проявлениях субъектности. Субъектность в жизнеспособности профессионалов социальной сферы проявляется в:

- самоэффективности как «надситуативной» активности человека;
- настойчивости, основанной на человеколюбии и стремлении к гуманистическим ценностям;
- интегрировании личного опыта и решении стоящих перед человеком задач;
- ответственной, интернальной позиции в оценке событий, стремлении влиять на ситуацию;
- стремлении устанавливать и поддерживать субъект-субъектные отношения с людьми.

### **СУБЪЕКТИВНАЯ КАТЕГОРИЗАЦИЯ В УПРАВЛЕНЧЕСКОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ (ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДИКИ «ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ ДИФФЕРЕНЦИАЛ МЕНЕДЖЕРОВ»)**

*А.А. Лузаков  
г. Краснодар  
luan@manag.kubsu.ru*

Субъектный подход к изучению личности предполагает прояснение ее собственной системы координат, используемой в процессах познания и принятия решений. Все, что воспринимается личностью, обретает личностный смысл в зависимости от того, с каким классом понятий или образов субъект его объединяет, к какой категории относит. Используемые личностью познавательные категории, их соотношенность друг с другом образуют категориальную структуру, реконструкция которой позволяет исследователю увидеть определенный фрагмент образа мира как бы глазами самого субъекта (Kelly G., 1955; Келли Дж., 2000; Петренко В.Ф., 2005; Шмелев А.Г., 2002).

В России уже имеется опыт создания психосемантических методик, пригодных для использования в менеджменте (например, Соломин И.Л., 2001). Но в центре нашего внимания – не процесс отнесения субъектом оцениваемого объекта к определенной, заранее известной категории (таков, например, классический семантический дифференциал), а обнаружение и описание самих «мерок», прикладываемых субъектом к окружающим людям, объектам, ситуациям. Далее приводятся данные об опыте использования разработанной нами методики «Поведенческий дифференциал менеджеров» (ПДМ). Сообщение о ней было впервые представлено в материалах IV съезда Российского психологического общества (2007, т. 2) и в монографии, посвященной исследованиям категоризации, свойственной личности как субъекту познания (Лузаков А.А., 2007).

Экспертное оценивание по тем или иным наборам шкал давно используется организациями для оценки персонала, например, в ходе аттестации. Перечни качеств, компетенций, подлежащих оценке, а также принципы их группировки в блоки, отражают или точку зрения разработчика, иногда весьма субъективную, или некое теоретическое обобщение. Например, менеджера можно оценивать по успешности выполнения им классических функций управления (анализ ситуации, принятие решений, планирование, организация исполнения, мотивация, контроль). Но теоретически заданные конструкторы, как правило, далеки от конструкторов, фактически используемых руководством конкретного предприятия в реальном управленческом взаимодействии. Их реконструкция помогает преодолеть ограниченность обобщенных моделей организационной диагностики, построенных для среднестатистической организации, и обосновать построение организацией собственной системы оценки управленческого труда.

Методика ПДМ предназначена для выявления доминирующих в организации субъективных и иногда малоосознанных критериев оценки эффективности менеджеров. Она содержит 40 однополюсных градуальных шкал-дескрипторов, описывающих конкретные поведенческие характеристики, а не обобщенные прилагательные (известно, что дескрипторы типа «ответственный», «решительный» и т.п. трактуются оценщиками неоднозначно, что снижает надежность данных). Например: «быстро принимает решения и берет на себя ответственность за них», «умеет планиро-

вать работу и правильно распределять силы», «умеет находить общий язык с разными людьми», «способен менять стиль руководства в зависимости от условий» и т.п. Процедура проводится как оценивание руководителем нескольких (не менее пяти-шести) подчиненных менеджеров или как взаимооценка нескольких менеджеров. Каждое качество оценивается по семибалльной шкале от +3 до -3. Методика первоначально использовалась в двух вариантах: 1) с опорой на нормативный способ группировки первичных дескрипторов в заданные блоки-факторы по ключу; 2) с проведением каждый раз факторного анализа дескрипторов с целью выявления специфической категориальной структуры оценивания, присущей данной группе или субъекту. Со временем мы отказались от нормативного способа, где дескрипторы группировались в факторы в соответствии с некой их типичной структурой. Слишком разнообразными оказались способы фактической группировки, которые демонстрировали разные субъекты и команды менеджеров, что доказывалось факторным анализом исходных шкал-дескрипторов по результатам реального оценивания людьми друг друга. В каждом случае выявляется набор сложносоставных факторов-категорий. Их, как правило, оценивается три-шесть, с разной иерархией по значимости (что определяется математическим «весом» фактора) и со спецификой содержания, зависящей от особенностей бизнеса, этапа развития организации, индивидуальных характеристик членов управленческой команды. В роли испытуемого, чье субъективное видение реконструируется, выступает либо группа (обрабатывается групповая матрица), либо один субъект (анализируется индивидуальная матрица).

Приведем несколько примеров из исследований, проведенных под руководством автора.

В торговой компании, которая занимается продажей обуви, была проведена взаимооценка менеджеров (данные собраны В.С. Сергунцовой). В ней приняли участие генеральный директор, исполнительный директор и четыре управляющих магазинами. Цель – выявить доминирующие субъективные категории оценки управленческого труда на основе построения индивидуальных семантических пространств; провести сопоставление индивидуальных пространств субъектов с разными управленческими функциями.

Содержание первой из четырех категорий, выявленных в семантическом пространстве генерального директора компании, можно интерпретировать как «активность, объективность, ответственность». На втором месте по значимости «контроль, ориентация на цель, навыки делового общения». Не описывая две другие оси семантического пространства, заметим, что такие особенности видения эффективности управленческого труда могут быть отчасти обусловлены разделением функций. В задачи генерального директора входит развитие сети магазинов, организация и контроль рекламных кампаний, при этом он не очень вникает в ситуацию на местах, это входит в обязанности исполнительного директора.

Семантическое пространство, выявленное у исполнительного директора, женщины 45 лет, представлено пятью факторами-категориями. Ведущий фактор – «способность принимать решения в нестандартных ситуациях, креативность, справедливость, взаимодействие на основе сотрудничества». Второй по значимости фактор – «стремление к совершенствованию, преданность компании, развитие сплоченности, гибкость стиля управления». Некоторые критерии оценки менеджеров оказались более значимы для исполнительного директора, чем для генерального директора: выдвигает собственные идеи и предложения, может аргументированно их отстаивать; справедливо распределяет материальные и иные поощрения, умеет поддерживать мотивацию сотрудников; умеет взаимодействовать на основе сотрудничества, а не только руководства-подчинения.

Связь субъективной категоризации со статусом менеджера в системе управленческого взаимодействия также была подтверждена в исследовании О.Н. Карасевой, проведенном на базе одного из подразделений ЗАО «Тандер» (обследовано 14 менеджеров, дававших оценки своим подчиненным). Сравнивались критерии оценки, присущие руководителю службы, руководителю отдела и руководителю сектора (иерархия – по нисходящей). У руководителей отдела в главном факторе превалирует семантическая нагрузка, связанная с организацией контроля, у руководителей сектора – дескрипторы, связанные с организацией исполнения и конструктивностью во взаимодействии с подчиненными. Руководитель сектора по своим обязанностям действительно в максимальной степени ориентирован на взаимодействие с подчиненными.

Прикладная значимость подобных результатов в том, что диагностику специфики субъективных критериев оценки управленцев на стадии подбора и продвижения можно использовать как предиктор успешности работы на том или ином уровне управления в организации.

С помощью этой методики получены новые данные о субъективной категоризации двух известных параметров поведения руководителя. В психологии управления давно используются две координатных оси для типологии поведения лидеров и/или стиля управления. Ф. Фидлер (Fiedler F., 1967) выделял лидеров, ориентированных на задачу и на взаимодействие, а Р. Блэйк и Дж. Мутон (Blake R., Mouton J., 1968) предложили «решетку» (координатную сетку) для описания поведения руководителя, содержащую две оси – ориентацию на продуктивность и ориентацию на сотрудника. До сих пор идут дискуссии о том, считать ли эти две оси независимыми (Геберт Д., Розенштиль Л. фон, 2006). Одни авторы вслед за Блэйком полагают, что эти аспекты поведения руководителя независимы, а значит, могут по-разному комбинироваться друг с другом, образуя разные стили/типы управления. Другие утверждают, что ориентация на продуктивность и ориентация на сотрудника отрицательно коррелируют друг с другом, являясь по сути двумя полюсами одного континуума. Иными словами, если менеджер действительно ориентирован на результат, он, как правило, не ориентирован на поддержание отношений с сотрудниками и, наоборот, мастер коммуникаций и отношений воспринимается чаще как неэффективный руководитель. На наш взгляд, этот спор не может иметь окончательного разрешения. Все зависит от сложившихся моделей управления, которые считаются «нормальными» в той или иной компании или социуме в определенный период времени. Чтобы выяснить это, нужно узнать, как соотносятся два указанных конструкта в сознании персонала, менеджеров. Методика ПДМ позволяет это сделать. За последние годы мы обнаруживаем все больше случаев, когда ориентация менеджера на продуктивность и его ориентация на сотрудника воспринимаются управленцами как отрицательно связанные друг с другом. Можно назвать это авторитарной тенденцией. Вот несколько примеров категоризации, о которой трудно было бы узнать с помощью прямых вопросов или тестов. Начнем со случая, исследованного нами двенадцать лет назад. Тогда он представлялся если не единичным, то нетипичным. В субъективной системе познавательных категорий руководителя В.Л. менеджер, ориентированный на дело, на эффективное взаимодействие с людьми, а не на личные амбиции, как правило, не обладает необходимой властью, самоконтролем, умением заставить других людей подчиняться. Можно ожидать, что в такой системе восприятия те подчиненные В.Л., кто без лишних амбиций демонстрирует преданность делу и старательность, автоматически видятся ему «неэффективными» и безвольными.

В последнее время получено значительно больше аналогичных фактов. У менеджера начального звена, женщины 27 лет, выявили оценочную категорию, в которой высокая конструктивность взаимодействия руководителя с подчиненными и коллегами ассоциируется со слабой его способностью наладить четкую систему контроля. В другом случае с необъективностью и неконструктивностью взаимодействия с подчиненными ассоциируется высокая приверженность менеджера интересам компании.

Предлагаемый инструментарий и принципы интерпретации психолог может использовать для консультирования руководителей, а также для построения в конкретных организациях клиент-ориентированной экспертной системы оценки управленческого труда, используемой при аттестации, учитывающей категории-конструкты ключевых менеджеров компании и нивелирующей нежелательные тенденции категоризации, бытующей в сознании персонала.

## **ТРЕНИНГИ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ У БУДУЩИХ ЛЁТЧИКОВ**

*М.Г. Лукинова, С.Д. Некрасов  
г. Краснодар*

*m.lukinova@mail.ru, nekrasow@manag.kubsu.ru*

Учебная подготовка курсантов имеет плотный временной график, большую часть которого занимают групповые аудиторные занятия. Традиционно первые три года профессиональной подготовки курсантов проходит в условиях образовательной среды училища, где они осваивают теорию полётов и основы военной службы, а лётная подготовка курсантов проводится в учебных авиационных центрах во время лётной практики в следующие два года обучения.

Во время аудиторных занятий и лётной практики курсантам необходимо изучить теоретические основы полётов и обрести способности лётной деятельности, развить свои профессионально важные качества (ПВК) как будущего лётчика. Важное место в ПВК составляют познавательные способности, обретение которых на групповых аудиторных занятиях происходит опосредованно, в том числе способности понятийного мышления, пространственные способности, направленное внимание, владение приемами запоминания информации, владение техникой быстрого чтения и др.

Выделение познавательных способностей в составе ПВК обусловлено необходимостью формирования у будущего лётчика готовности к повышенным эмоциональным нагрузкам, сложностям в реализации управляющих действий, необходимостью одновременного контроля большого количества приборов и управления системами вооружения, реагированию на изменяющиеся ситуации в условиях повышенной опасности и других факторов. Вместе с тем сложно организовать развитие познавательных способностей будущих лётчиков непосредственно во время аудиторных занятий и лётной практики.

Модернизация Вооруженных Сил РФ, совершенствование авионики военных современных самолетов требует использования новых способов организации непосредственного развития ПВК будущих лётчиков еще в стенах военного лётного вуза. Возможности для повышения уровня развития профессионально важных качеств курсантов как будущих лётчиков (совокупность психических познавательных процессов человека, которые обеспечивают успешность приема, переработки и передачи информации для освоения профессии и эффективной деятельности по конкретной специальности) существуют в военном вузе (Ворона А.А., Гандер Д.В., Пономаренко В.А., 2003).

Исследователь развития познавательных способностей обучающихся средствами психологических тренингов Ю.А. Пашкова выявила, что ускорению темпов умственного развития обучающихся способствует включение специализированных психологических занятий (основанных на интеллектуальных и социально-психологических тренингах) в образовательный процесс (Пашкова Ю.А., 2000).

Оптимизацию процесса развития познавательных способностей государственных служащих, по мнению Д.А. Стрельченко, можно обеспечить с помощью тренинга «Развитие познавательных способностей профессионала в условиях управления неопределенностью и риском», направленного на научение аналитико-синтетическим умениям, повышение познавательной мотивации и рефлексивной организации познавательного опыта (Стрельченко Д.А., 2003).

Военные психологи важным в подготовке будущих лётчиков считают постоянное внимание к развитию лётных ПВК, как внешнее, так и субъектное, личностное (Бодров В.А., Малкин В.Б. и др., 1984; Пономаренко В.А., 1990; Гандер Д.В., 2007).

Психологами разработаны тренинги с курсантами по мнемотехническим приемам запоминания информации, развития мышления, внимания, пространственных способностей, овладения техникой быстрого чтения (Алешин С.В., Бондаренко В.Ю., Вишняков И.И., 1997; Лукинова М.Г., 2011; Грищенко М.И., Некрасов С.Д., 2011), которые можно использовать для подготовки будущих лётчиков.

Для исследования влияния тренингов на развитие профессионально важных качеств у будущих лётчиков и возможностей включения тренингов в образовательный процесс военного лётного училища был разработан комплекс тренингов познавательных способностей (20 ч.):

- тренинги мнемотехнических психотехник запоминания информации, в том числе запоминание по методу Цицерона; запоминание цифр и чисел, соотнесение запоминаемых сведений с данными, которые уже имеются в памяти; замена цифр образами по «методу зацепок»; запоминание посредством использования семантических вставок; запоминание по методу ритмизации; запоминание терминов и выражений с помощью созвучных слов; использование целенаправленного воображения «техника мысленного кино»; выделение смысловых опорных пунктов;

- тренинги развития понятийного мышления, в том числе умения строить классификацию изучаемой предметной области; «Поиск общего»; «Поиск аналогов»; «Поиск противоположных предметов»; «Поиск предметов по заданным признакам»;

- тренинги пространственных способностей, в том числе «Вращение фигур», «Кубы», «Цифровой куб», «Комната»;

- тренинги развития внимания, в том числе развитие устойчивости и концентрации внимания «Мысленное поле»; «Задай три вопроса».

– тренинги техник быстрого чтения, в том числе чтение без регрессий, интегральный алгоритм чтения, дифференциальный алгоритм чтения, чтение вертикальным движением глаз, метод штурма.

Упражнения тренинга проводились с группой курсантов военного лётного училища ( $n = 28$ ) в качестве факультативных занятий в часы самостоятельной подготовки. Для выявления влияния комплекса тренингов на развитие ПВК выбрана группа курсантов, которые не принимали участия в тренингах ( $n = 31$ ).

Измерение уровня развития познавательных способностей группы курсантов, принимавших участие в тренингах (рабочее обозначение – ТГ), и контрольной группы курсантов, которые не принимали участия в тренингах (рабочее обозначение – КГ), проводилось с помощью методик: «Оперативная память» (память), «Установление закономерностей» (репродуктивное мышление), «Кубы» (пространственное мышление), «Корректирующая проба с буквами» (внимание). Измерение уровня ПВК проводилось одновременно в ТГ и КГ до тренингов и после тренингов.

Рассмотрим средние значения ( $m$ ) по каждой методике до тренингов. По методике «Оперативная память» в ТГ ( $m = 4,9$ ) и в КГ ( $m = 4,9$ ), по методике «Установление закономерностей» в ТГ ( $m = 6,4$ ) и в КГ ( $m = 6,5$ ), по методике «Кубы» в ТГ ( $m = 5,0$ ) и в КГ ( $m = 5,4$ ), по методике «Корректирующая проба с буквами» в ТГ ( $m = 6,2$ ) и в КГ ( $m = 6,1$ ). Сравнение показателей ПВК, измеренных до тренингов, показывают, что средние значения в исследуемых группах приблизительно одинаковые.

Рассмотрим средние значения ( $m$ ) по каждой методике после тренингов. По методике «Оперативная память» в ТГ ( $m = 5,8$ ) и в КГ ( $m = 4,1$ ), по методике «Установление закономерностей» в ТГ ( $m = 6,4$ ) и в КГ ( $m = 6,1$ ), по методике «Кубы» в ТГ ( $m = 6,0$ ) и в КГ ( $m = 6,2$ ), по методике «Корректирующая проба с буквами» в ТГ ( $m = 8,0$ ) и в КГ ( $m = 7,3$ ). Видно, что средние значения показателей ПВК, измеренных после тренингов, в исследуемых группах различаются.

Анализ разности значений по каждому показателю ПВК (до и после тренингов) проводился с помощью  $F$ -критерия Фишера. Приведём результаты анализа.

Положительные изменения значений, полученных по методике «Оперативная память», отмечены у 54% курсантов группы ТГ и у 26% курсантов группы КГ, уровень статистической значимости отличий нормальный ( $p \leq 0,05$ ).

Положительные изменения значений, полученных по методике «Установление закономерностей», выявлены у 46% курсантов группы ТГ и у 19% курсантов группы КГ, уровень статистической значимости отличий нормальный ( $p \leq 0,05$ ).

Положительные изменения значений, полученных по методике «Кубы», зафиксированы у 71% курсантов группы ТГ и у 52% курсантов группы КГ, уровень статистической значимости отличий невысокий ( $p \leq 0,10$ ).

Положительные изменения значений, полученных по методике «Корректирующая проба с буквами», отмечены у 61% курсантов группы ТГ и у 52% курсантов группы КГ, однако отличия статистически не значимы.

Таким образом, получены эмпирические подтверждения влияния психологических тренингов на развитие познавательных способностей (памяти, репродуктивного и пространственного мышления, внимания) как профессионально важных качеств у будущих лётчиков.

Исследование показало, что в образовательный процесс военного лётного училища можно включать психологические тренинги как факультативные занятия.

Полагаем, что тренинги станут эффективным средством развития профессионально важных качеств будущих военных лётчиков при возможности выделения аудиторных занятий для них, а также при самоподготовке и самостоятельных тренировках курсантов как субъектов бытия в образовательной среде военного лётного училища.



## ОСОБЕННОСТИ САМООЦЕНКИ И МОТИВАЦИИ У БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ ПО ПЕРСОНАЛУ

*О.А. Маркина  
г. Краснодар  
maolala@yandex.ru*

Мотивация профессиональной деятельности менеджера по персоналу – совокупность внутренних и внешних движущих сил, которые побуждают его к деятельности, задают границы и формы деятельности и придают этой деятельности направленность, ориентированную на достижение определенных целей. То есть мотивация личности в профессии – это всегда мотивация человека как субъекта труда, транслирующего и реализующего свои ценности, смыслы и цели. Адекватность постановки целей (прогнозирование личностью возможности их достичь) связана с таким важным личностным образованием, как самооценка.

И.С. Кон писал, что самооценка «является общим знаменателем, итоговым измерением Я, выражающим меру принятия или непринятия индивидом самого себя, положительное или отрицательное отношение к себе, производное от совокупности отдельных самооценок» (Кон И.С., 1978). Самооценка во многом влияет на различные аспекты взаимодействия человека с миром, его поведение и реализацию во всех областях жизни (профессии, семье, хобби и т.д.).

Профессия менеджера по персоналу требует от человека достаточной уверенности в себе, так как именно в этой области сам специалист должен уметь мотивировать других людей на реализацию и личных, и организационных целей. Поэтому актуален вопрос о связи самооценки и мотивации будущего менеджера по персоналу.

Цель нашего исследования – изучить особенности самооценки и мотивации будущих менеджеров по персоналу.

Исследование проводилось на базе Кубанского государственного университета. Опрошено 50 чел. – студенты 1–4-х курсов специальности управление персоналом. Основными методами в исследовании выступили следующие исследовательские процедуры: 1) модифицированная методика С.А. Будасси (для выявления показателя гендерной самооценки); 2) методика «Направленность личности» В. Смейкал и М. Кучер; 3) методика «Якоря карьеры».

В ходе исследования были получены следующие результаты.

Оказалось, что примерно у 30%- студентов высокая самооценка, а у 70% – средняя. То есть 30% опрошенных проявляют завышенную самооценку. Это значит, что они могут ставить перед собой более высокие цели, чем те, которых они могут достигнуть, уровень их притязаний превышает реальные возможности. Высокомерие, стремление к превосходству, часто неуважительное и даже грубое отношение могут начать проявляться в них в отношении к другим людям. Иногда такие люди проявляют жесткость, инертность, агрессию, неуживчивость. Однако таких среди будущих менеджеров не очень много. В основном 70% опрошенных обладают адекватной самооценкой, обеспечивающей гибкость в достижении поставленных целей, трезвое отношение к успеху и неудачам, одобрению и неодобрению. Это позволяет данным людям быть более энергичными, активными, общительными, необидчивыми и оптимистичными.

С помощью методики «Якоря карьеры» были выявлены ведущие карьерные ориентации. Лидирующими ориентирами в профессиональной деятельности студентов с высокой самооценкой являются интеграция стилей жизни, стабильность, предпринимательство.

Это значит, что будущие менеджеры по персоналу ориентированы на интеграцию различных сторон образа жизни. Они стремятся, чтобы семья, карьера, саморазвитие были сбалансированы, проявляют потребность в безопасности и стабильности для того, чтобы будущие жизненные события были предсказуемы. Стабильность места работы для них подразумевает поиск работы в такой организации, которая обеспечивает определенный срок службы, имеет хорошую репутацию, заботится о своих работниках после увольнения и платит большие пенсии, выглядит более надежной в своей отрасли. Студенты ответственность за управление карьерой перекалывают на нанимателя, но одновременно с этим стремятся создавать что-то новое, хотя преодолевать препятствия, готовы к риску. Они не желают работать на других, предпочитают иметь свое дело.

Немного меньше респонденты с высокой самооценкой заинтересованы в своей независимости, менеджменте и служении. Данные люди иногда предпочитают освобождение от организационных правил, предписаний и ограничений, проявляя это в самостоятельном выборе: когда, над чем и сколько работать. Они способны работать в организации, которая обеспечивает достаточную степень свободы, но не чувствуют серьезных обязательств или преданности организации. Для людей с таким уровнем самооценки не всегда первостепенное значение имеют ориентация личности на интеграцию усилий других людей, полнота ответственности за конечный результат и соединение различных функций организации.

Для данной группы людей малоценны ориентации «работа с людьми», «служение человечеству», «помощь людям», «желание сделать мир лучше» и т. д. Они даже способны работать в организации, которая враждебна их целям и ценностям, и не откажутся от продвижения или перевода на другую работу, если это не позволит им реализовать главные ценности жизни.

Меньше всего люди с высокой самооценкой заинтересованы в конкуренции, победе над другими, преодолении препятствий, решении трудных задач. Новизна, разнообразие и вызов имеют для них небольшую ценность, и меньше всего такие люди хотят быть мастерами своего дела. Они не ищут признания своих талантов, что могло бы отразиться на статусе, соответствующем их мастерству. Управление для них не является необходимым условием для продвижения в своей профессиональной сфере.

Для респондентов со средней самооценкой лидирующими ориентирами в деятельности являются менеджмент, служение и интеграция стилей жизни.

В своей деятельности эти будущие менеджеры по персоналу ориентируются на интеграцию усилий других людей, полноту ответственности за конечный результат и соединение различных функций организации. Такая работа требует навыков межличностного и группового общения, эмоциональной уравновешенности, чтобы нести бремя ответственности и власти.

Также важной ценностью для респондентов со средним уровнем самооценки обладает работа с людьми, помощь им и улучшение жизни всего человечества. Такие люди никогда не будут работать в организации, которая враждебна их целям и ценностям, и откажутся от продвижения или перевода на другую работу, если это не позволит им реализовать главные ценности жизни.

Данная группа людей не хочет, чтобы в их жизни доминировала только семья, или только карьера, или только саморазвитие. Они стремятся к тому, чтобы все это было сбалансировано, ценят свою жизнь в целом – где живут, как совершенствуются. Студенты со средней самооценкой не испытывают сильной потребности в безопасности и стабильности, когда будущие жизненные события всегда предсказуемы. Им не столь важна работа в организации, обеспечивающей определенный срок службы, имеющей хорошую репутацию, заботящейся о своих работниках после увольнения. Ответственность за управление карьерой они перекладывают на нанимателя.

Респонденты данной группы не стремятся создавать что-то новое, не проявляют особого желания преодолевать препятствия, а при столкновении с риском или неудачей оставят свое дело и не будут его продолжать.

Меньше всего проявляется ориентация на конкуренцию, победу над другими, преодоление препятствий, решение трудных задач. Таким людям более важна конкретная область деятельности или квалификация, чем процесс борьбы и победа.

Респонденты предпочитают придерживаться организационных правил, предписаний и ограничений, не проявляя потребности все делать по-своему: самому решать, когда, над чем и сколько работать.

Для данной группы людей нетипична ориентация «быть мастерами своего дела». Они не ищут признания своих талантов, что должно выражаться в статусе, соответствующем их мастерству. Управление другими не представляет для них особого интереса.

Таким образом, мы видим, что будущие менеджеры по персоналу, обладающие высокой самооценкой, менее всего демонстрируют мотивацию, желательную для профессии человека, заинтересованного в своем развитии и развитии своего окружения. Это серьезная проблема, на решение которой следует обратить внимание в ходе профессионального обучения студентов в вузе. Для коррекции самооценки и повышения профессиональной мотивации необходима организация специальных тренингов и учебных курсов, в формате которых студенты имели бы возможность в моделируемых условиях, отражающих реальные профессиональные задачи, увидеть результаты принятия своих решений или применения компетенций.

**ОСОБЕННОСТИ ИЗМЕНЕНИЯ ПОВЕДЕНЧЕСКИХ СТРАТЕГИЙ МЕНЕДЖЕРА  
ПРИ НАЙМЕ ПЕРСОНАЛА В СВЯЗИ С ПОВЫШЕНИЕМ УРОВНЯ  
ЕГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ**

*Е.С. Маслова  
г. Шахты  
maslovaket@mail.ru*

Профессия менеджера по работе с персоналом как относительно новая на рынке труда интегрировала в себе требования, предъявляемые к личности управленца и специалиста, работающих в различных по форме агентствах по подбору кадров и поиску рабочих мест. Вместе с тем, впитав в себя особенности и тех, и других, профессия менеджера по работе с персоналом обрела собственную специфику, вызванную необходимостью совмещать функции управленца, решающего проблемы выработки стратегических направлений и организации реальной деятельности своей организации, а также специалиста, способного на высоком профессиональном уровне реализовать все стадии найма сотрудника на работу. Подобная ситуация вызывает интерес психологической науки к изучению факторов, обуславливающих эффективность деятельности менеджера в обозначенном аспекте, а также подходов, позволяющих повысить эту эффективность при неблагоприятных исходных обстоятельствах.

Найм сотрудников на работу представляет собой приоритетный вид профессиональной деятельности менеджера по работе с персоналом, направленный на оснащение конкретной организации высококвалифицированными кадрами, обладающими наибольшим соответствием личностных и деловых качеств требованиям, предъявляемым к нему профессией, специальностью, социально-психологическими и трудовыми условиями имеющегося вакантного места работы. Решаемые профессиональным наймом широкие социальные и индивидуально значимые для каждого специалиста задачи предъявляют повышенные требования к организации процедуры найма и к личности менеджера по работе с персоналом, реализующего данную процедуру.

По своей психологической структуре найм сотрудника на работу представляет собой сложно организованную деятельность менеджера по персоналу, в системе которой ведущую роль играет психологический отбор и подбор кадров на вакантное рабочее место. Используемая менеджером по персоналу стратегия организации найма сотрудников на работу определяет эффективность его конечного результата – отбора наиболее квалифицированного специалиста, способного легко адаптироваться к условиям трудовой деятельности и способствовать повышению ее результативности.

Стратегия, используемая менеджером по персоналу при найме сотрудников на работу, характеризуется: привлекаемой тактикой построения взаимодействия (стратегии «шока», «поглаживания» или «нейтральной объективности»); ориентацией менеджера на определенную группу качеств кандидата (объективные или субъективные); стратегией временной локализованности предоставления им полной информации о вакантном рабочем месте (в начале, по ходу или в конце процедуры профессионального найма).

Вариативность тактики построения взаимодействия при найме сотрудников на работу основана на установлении такого уровня общения («сверху», «снизу» или «на равных»), который, по мнению менеджера по персоналу, дает наибольшую возможность кандидату проявить коммуникативно-личностные характеристики, значимые для его дальнейшей адаптации на рабочем месте.

Стратегия «шока» или «эмоционального оглушения» кандидата состоит в создании менеджером по персоналу ситуации взаимодействия, при которой кандидат на вакантное место должен проявить способности поддержания позитивности общения при нарушении собеседником норм приличия, контроля своих негативных эмоциональных реакций, сохранения невозмутимости, нормативности взаимодействия в нестандартных коммуникативных ситуациях и пр., что в единстве позволяет на практике установить сформированность у претендента черт личности, составляющих основу его адаптационного потенциала.

Стратегия «эмоционального поглаживания» состоит в том, что в ходе взаимодействия с кандидатом менеджер по персоналу активно демонстрирует свое позитивное отношение, выраженную симпатию к нему, сигнализирует о его предпочтительности среди прочих и т.д., что создает предпосылки для эмоционального и поведенческого раскрепощения кандидата на вакантное место ра-

боты, большей или меньшей утраты адекватности восприятия ситуации и формирует соблазн перехода рамок дозволенных границ официального взаимодействия.

Стратегия «нейтральная объективность» состоит в построении взаимодействия «менеджер – кандидат на вакантное рабочее место» строго на официальной основе, что создает условия для реализации всех этапов профессионального найма наиболее оптимально, без перекосов в ту или иную сторону.

Ориентация менеджера на выявление объективных качеств кандидата на вакантное место работы проявляется в проведении его детального психологического обследования и выявлении уровня сформированности всех профессионально значимых качеств личности.

Ориентация менеджера на субъективное изучение кандидата отражает отсутствие у него психологической подготовки, что на практике сводится к формальной оценке качеств кандидата с опорой на свои субъективные ощущения по поводу соответствия / несоответствия того требованиям профессии и вакантного рабочего места.

Стратегии временной локализованности предоставления менеджером по персоналу полной информации о вакантном рабочем месте кандидатам на вакантное место работы представляет собой установление временного интервала предъявления кандидату на работу исчерпывающей информации об имеющейся вакансии.

Стратегия предоставления такой информации до начала процедуры профессионального найма дает менеджеру экономию времени, отсеивая кандидатов, которых не устраивают условия деятельности на вакантном месте работы. Стратегия предоставления обозначенной информации по ходу процедуры профессионального найма позволяет через дозированную ее выдачу сгладить некоторые ее особенности, способные отпугнуть подходящего кандидата. Применение стратегии предоставления информации после завершения процедуры профессионального найма рассчитано на то, что прохождение всех ее этапов формирует некоторое «эмоциональное утомление» претендента, препятствующее его отказу от полученной работы даже в случае неудовлетворенности некоторыми ее деталями.

Использование стратегии поведения менеджера по персоналу обусловлено уровнем развития у него психологической компетентности, сложного личностного образования, интегрирующего в себе ряд компетенций, лежащих в основе эффективного выполнения им деятельности найма сотрудника на вакантное место работы:

Повышение эффективности деятельности менеджера, при реализации всех стадий найма персонала и стало основной задачей при разработке программы совершенствования поведенческих стратегий менеджеров при найме сотрудников на работу, которое рассматривается через уточнение особенностей изменения данных поведенческих стратегий при повышении уровня психологической компетентности менеджера.

Разработанная программа развития психологической компетентности менеджера включает в себя его психологическое просвещение и развитие психологических компетенций, используемых при найме сотрудников на работу, и представляет собой комплекс тематических курсов: «Психология индивидуальных различий», «Элементы психодиагностики», «Психология делового общения» и тренингового курса «Развитие психологической компетентности менеджера по работе с персоналом».

Развитие трех компетенций, составляющих основу психологической компетентности менеджера по персоналу при найме сотрудников на работу – коммуникативной, аутопсихологической и личной (способности к саморегуляции) является основной задачей тренингового курса.

Участникам программы была дана возможность, спустя 3 месяца после завершения курсов, адаптировать полученные знания и умения, а также закрепить личностные свойства, стимулы для развития которых были получены при участии в работе тренинговой группы.

Экспериментальные данные показывают, что произошедшие изменения в уровне развития психологической компетентности менеджеров по работе с персоналом сочетаются с усовершенствованием ими стратегий поведения при найме сотрудников на работу. Если ранее из группы менеджеров 24 чел. (80,0 %) характеризовались как обладающие низким уровнем, а 6 чел. (20,0 %) – средним уровнем психологической компетентности, то после эксперимента 14 менеджеров (46,7%) отнесены к группе высококомпетентных, а 16 менеджеров (53,3 %) – к группе со средним уровнем психологической компетентности.

Таким образом, полученные результаты позволяют утверждать, что рост психологической компетентности менеджеров по персоналу приводит к позитивным изменениям в системе их предпочтений в используемых стратегиях поведения при найме сотрудников на работу, а разработанная нами программа способствует существенному росту психологической компетентности менеджеров по работе с персоналом, что стимулирует изменения в использовании ими стратегий поведения при найме сотрудников на работу.

### **РЕСТОРАТОР КАК СУБЪЕКТ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ УСПЕШНОСТИ**

*М.В. Ренев*  
*г. Сочи*  
*loo.astr@yandex.ru*

Одной из последних тенденций, наметившихся в ресторанной сфере, является увеличение требований к уровню личностного и профессионального развития ее специалистов. Данное обстоятельство объясняется следствием роста конкурентности в данной сфере, вызванной возрастанием численности ресторанов, расширением видов предоставляемых ими услуг и диапазона предлагаемых кухонь (мексиканская, испанская, итальянская, китайская, японская, французская и т.д.). Возросшая конкуренция среди столичных и региональных ресторанов обуславливает их более высокий уровень организации, культуру обслуживания и сервис. Постоянная борьба за потребителя придает ресторанным услугам статус наиболее значимых факторов, позиционирующих ресторанное предприятие как конкурентоспособное и профильное. Одной из ведущих детерминант, определяющих качество ресторанных услуг, является профессиональная компетентность специалистов этой сферы.

Уже в прошлом остались дискуссии относительно значимости статуса и ролевых функций каждого из сотрудников, включая управляющего и шеф-повара. Сегодня широко распространена точка зрения, согласно которой эффективность деятельности ресторанный предприятия определяется не одним специалистом, а командной работой всего персонала. Под влиянием смены ресторанными предприятиями позиции аутсайдера на позицию социально-привлекательного, прибыльного и массового бизнеса резко увеличился спрос на специалистов этого профиля. В немалой степени этому способствует увеличение структурированности ресторанного бизнеса, произошедшее в течение двух последних десятилетий. Сегодня в ресторанах наиболее востребованными оказались метрдотели, менеджеры, официанты, бармены, сомелье, повара. В ресторанной сфере заметно усилился кадровый голод не только на поваров, официантов и барменов, но и на архитекторов, дизайнеров, маркетологов, психологов, специализирующихся в ней. Следует подчеркнуть, что до недавнего времени по целому ряду специалистов, занятых в ресторанной сфере, отсутствовали научно обоснованные профиограммы, отражающие их основные функции и нормативы. Вместе с тем разнообразие функций, выполняемых персоналом ресторана, актуализирует значимость их личностных и профессиональных качеств, незнание которых существенно усложняет проведение процедур профотбора, аттестации, обучения и т.д.

В настоящее время поиск необходимых специалистов в значительной мере облегчило появление типовых инструкций, раскрывающих должностные обязанности менеджера, метрдотеля, официанта, бармена, сомелье, шеф-повара и др. Одной из главных должностей в ресторанной сфере является ресторатор, в деятельности которого широко представлены менеджерские, маркетинговые, организаторские функции, позволяющие, собственно, организовать само ресторанное предприятие. Кроме того, ресторатор должен быть специалистом в области экономики, психологии, юриспруденции, финансов, в методах исследования и прогнозирования ресторанного рынка, в оформлении отчетной документации. Это необходимо для налаживания эффективного функционирования ресторанный предприятия.

При анализе деятельности и личности ресторатора чаще всего пользуются профиограммой и психограммой предпринимателя или менеджера, что обусловлено сходством психологического содержания их профессиональной деятельности, условий организации труда, требований к профессиональной подготовке и к личностной сфере.

Следует учитывать также, что реализуемая ресторатором деятельность является инновационной, осуществляемой в условиях риска и неопределенности. К значимым личностным особенностям ресторатора могут быть отнесены: опора на интуицию, поиск рискованных ситуаций, стремление удержаться на плаву, умение творчески подходить к задаче (наличие рискованного мышления), специфическая наблюдательность и готовность к быстрому анализу и структурированию информации. Рисковость деятельности ресторатора задает также приоритеты развития у него высокого уровня интеллектуального потенциала. Именно интеллектуальный потенциал способен создать серьезный задел для профессионального успеха ресторатора. Кроме того, как показал эмпирический этап нашего исследования, его конкурентоспособность зависит от способности сопротивляться давлению обстоятельств, от хорошего знания маркетинговой ситуации на ресторанном рынке и умения совершать конструктивные действия в стрессовых ситуациях. Установлено, что специалисты в сфере ресторанного бизнеса должны обладать высокой профессиональной компетентностью, основными составляющими которой являются: специальные знания и навыки (т.е. специальная компетенция); личностная компетенция; социальная компетенция.

Ресторатор должен иметь высокую социально-коммуникативную компетентность, быть общительным, организованным, иметь большой объем, устойчивость и переключаемость внимания, хорошо развитую долговременную и оперативную память, а также сильный, подвижный и уравновешенный тип нервной системы. Для создания привлекательного образа ресторана ресторатор должен владеть навыками построения позитивных отношений с представителями средств массовой информации. Ресторатору важно также сформировать способность к построению агрессивной политики продвижения ресторана, навыки стратегического планирования и формирования его образа в будущем.

Названные качества ресторатора вполне приемлемы к построению психологического портрета любого предпринимателя. Вместе с тем очевидно, что предпринимательство в сфере ресторанных услуг отличается от многих других видов предпринимательской деятельности. В этой связи интерес представляет поиск таких характеристик его субъектов, которые определяют это различие и создают психологическую основу для достижения высоких результатов именно в сфере ресторанных услуг.

В сферу профессиональных компетенций ресторатора следует включить: планирование, ценообразование, рекламирование, организацию обслуживания клиентов, учет их платежеспособности. В его функции входит комплексная система организации производства и сбыта продукции, ориентированная на удовлетворение потребностей конкретных потребителей, получение прибыли на основе исследования и прогнозирования рынка, изучение внутренней и внешней среды предприятия, разработку с помощью маркетинговых программ стратегии и тактики поведения на рынке. Выбор стратегии и создание концепции ресторана – одна из основных функций ресторатора, который должен организовать маркетинговую службу ресторана. Понимание ресторатором важности данного направления деятельности приводит к тому, что в крупных ресторанах они создают маркетинговые центры. В арсенал их деятельности среди прочего включаются сценарии разрешения конфликтов и удовлетворения претензий потребителей. Рестораторы вместе с маркетологами должны систематически проводить исследование рынка ресторанных услуг и изучать инновационные стратегии управления предпринимательской деятельностью в данной сфере.

К настоящему моменту уже разработан обобщенный алгоритм построения деятельности ресторатора. Так, изначально, приступая к работе по выработке маркетинговой стратегии ресторана, он вместе с маркетологом выбирает целевую группу потенциальных клиентов, проводит их психологическую и социально-экономическую оценку. При этом исходным материалом могут служить данные о стихийно сложившейся клиентской базе ресторана. На основе проведенного анализа им определяется структура потребительских предпочтений, т.е. вкусы и привычки. В задачи маркетолога также входит изучение мотивов выбора данного ресторана, для чего используются методы опроса, анкетирования, тестирования. Кроме того, проводится изучение и анализ имеющейся у ресторана ресурсной базы: закупочной деятельности, потенциала кухни, торгового зала, ценовой политики и стратегии продаж основных услуг ресторана. На основе собранной информации разрабатываются стратегии повышения качества услуг ресторана.

Наряду с обладанием собственно профессиональными знаниями и умениями ресторатору следует позаботиться о формировании своих коммуникативных компетенций, позволяющих вы-

страивать взаимодействие с разными группами персонала ресторана. Важную роль в структуре личности ресторатора, очевидно, выполняют также развитые познавательные способности, лежащие в основе реализации аналитических операций в сфере ресторанного бизнеса. Ресторатор должен иметь представления не только о своих личностных и профессиональных качествах, уметь проводить экспресс-диагностику психологических особенностей специалистов так называемой контактной зоны ресторанного предприятия – метрдотеля, маркетолога, менеджера, бармена, метрдотеля, сомелье, официантов, а также специалистов, непосредственно занятых изготовлением продукции, реализация которой составляет основу ресторанных услуг, – поваров и шеф-повара.

Основной ресурс повышения качества ресторанного сервиса сосредоточен в персонале заведения ресторанного сервиса, который характеризуется значительным диапазоном профессиональных функций. Теоретический анализ имеющихся исследований, раскрывающих требования к личности руководителя и персонала ресторанного предприятия, позволил установить вариативность требований, предъявляемых к их субъектным характеристикам. Среди них в качестве базовых, задающих особенности профессиональной деятельности, выступают представления ресторатора и всего персонала о качестве ресторанных услуг.

### **СО-БЫТИЕ ЛИЧНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ И МЕЖЛИЧНОСТНОМ КОНТЕКСТЕ: РЕГУЛЯЦИЯ ЭМОЦИЙ В КОНФЛИКТАХ В НИДЕРЛАНДАХ**

*Е.С. Синельникова  
г. Санкт-Петербург  
elena.sinelni@yandex.ru*

Конфликты – неотъемлемая часть со-бытия личности. В зависимости от эффективности стратегий регуляции эмоций и разрешения конфликтов они могут оказывать как деструктивное, так и конструктивное влияние на личностный рост и развитие, на развитие отношений и эффективность в профессиональном и межличностном контексте. В последние десятилетия в Европе и США интенсивно исследовалась эффективность и психологическая и физическая цена различных стратегий эмоциональной регуляции.

Так, J.J. Gross (1998) в своем исследовании сопоставил когнитивную переоценку как одну из форм предвосхищающей эмоциональной регуляции и подавление эмоций как одну из форм реактивной эмоциональной регуляции. Переоценка определяется как интерпретация стимула, который потенциально может вызвать эмоциональную реакцию (в неэмоциональных терминах) (Speisman, Lazarus, Mordkoff, Davidson, 1964). Подавление эмоций определяется как отсутствие экспрессивного выражения эмоций при переживании эмоционального возбуждения (Gross, Levenson, 1993). В исследовании приняли участие 120 чел. (60 мужчин и 60 женщин); были использованы 3 фильма, валидизированных в предыдущих исследованиях (Gross, Levenson, 1993). Второй и третий фильмы представляли собой изображения медицинских процедур; фильмы ранее использовались П. Экманом (Ekman, Friesen, O'Sullivan, 1998) и вызывали у испытуемых сильное чувство отвращения. В соответствии с гипотезами в исследовании было выявлено, что как когнитивная переоценка, так и подавление эмоций отрицательно связаны с выражением отвращения. Также когнитивная переоценка отрицательно связана с переживанием отвращения. Подавление эмоций, напротив, не оказывает влияния на интенсивность переживания. Физиологическая цена эмоциональной регуляции была более высокой в группе подавления эмоций, нежели в группе когнитивной переоценки. Таким образом, были получены убедительные свидетельства в пользу большей эффективности и меньшей психологической и физиологической цены стратегии предвосхищающей эмоциональной регуляции «когнитивная переоценка» по сравнению со стратегией реактивной эмоциональной регуляции «подавление эмоций». Тем не менее у исследователя оставался вопрос, имеют ли стратегии эмоциональной регуляции долгосрочные последствия.

В исследовании J.J. Gross и O.P. John (2003) было установлено, что регулярное применение когнитивной переоценки связано с субъективно более высокой эффективностью управления эмоциями. Подавление эмоций, напротив, негативно связано с субъективной оценкой внимания к эмоциям, осознанности эмоций и управления эмоциями, что свидетельствует в пользу предположения, что когнитивная переоценка более полезна для психологического здоровья и благополучия лично-

сти, нежели подавление эмоций. Таким образом, была выявлена роль стратегий эмоциональной регуляции в бытии личности, однако вопрос о роли эмоциональной регуляции в событии личности в социальном мире оставался открытым.

В исследовании E. Halperinand Gross (2011) была поставлена цель: изучить влияние регуляции эмоций на политические аттитюды израильтян относительно палестинцев, а также выявить помогает ли когнитивная переоценка эффективно регулировать эмоции не только в лабораторной, но и в реальной жизненной ситуации. Как показало исследование, в ходе конфликта, будь то межэтнический или групповой конфликт, его участников нередко переполняют негативные эмоции, лишая их способности эффективно урегулировать конфликт. В первом исследовании приняли участие 39 израильтян. Испытуемые, входящие в группу когнитивной переоценки, испытывали меньший гнев по отношению к палестинцам по сравнению с контрольной группой и выражали меньшую поддержку агрессивной политики и большую поддержку политики мирного урегулирования. Следующее исследование E. Halperinand Gross, (2011) показало, что обучение когнитивной переоценке имеет не только краткосрочные, но и долгосрочные последствия. Испытуемые, прошедшие обучение когнитивной переоценке, даже через 5 месяцев испытывали меньший гнев по отношению к палестинцам, в большей степени выражали поддержку политики мирного урегулирования и в меньшей – агрессивной политики по отношению к палестинцам. Таким образом, было доказано, что применение стратегии когнитивной переоценки оказывает позитивное влияние на конструктивное разрешение даже длительных межэтнических конфликтов.

В исследовании Е.С. Синельниковой, проведенном под научным руководством Е.В. Сидоренко, была поставлена цель: выявить, как влияет контекст события личности (профессиональный или межличностный) и дистанция власти на оценку эффективности стратегий эмоциональной регуляции в конфликтах. В исследовании приняли участие 64 чел. (50% мужчин, 50% женщин) в возрасте 17–37 лет, студенты университета Рэдбауд и жители города Неймегена. Испытуемым были предложены 4 конфликтные истории (кейса), различающиеся по двум независимым параметрам: контекст (межличностный и деловой) и дистанция власти (конфликт с равным партнером и с партнером, обладающим властью). В профессиональном контексте испытуемым были предъявлены следующие кейсы: конфликт с коллегой, похитившим проект героя, и конфликт с руководителем, дающим герою задание, выполнение которого может негативно отразиться на благополучии компании и общества. В межличностном контексте в качестве кейсов выступили конфликт с другом, затевающим интригу с девушкой героя, и родителями, не принимающими молодого человека героини. Испытуемых просили проанализировать кейсы и определить, насколько эффективны, на их взгляд, стратегии, которые использовал герой кейса для эмоциональной регуляции; оценка эффективности стратегий проводилась по 7-балльной шкале. После анализа кейсов испытуемые заполняли опросник «Эмоциональный интеллект» (Шутте, 1998), «Гендерные роли» (Wigboldus D., Синельникова Е.С.), «Культурные измерения» (Триандис и др., 1998). Результаты исследования обрабатывались в программе SPSS-19 по программам однофакторного и двухфакторного дисперсионного анализа (ANOVA Repeated Measures, One-Way ANOVA) и по программе линейного корреляционного анализа Пирсона.

В ходе исследования были получены следующие результаты. Голландцы считают стратегию эмоциональной регуляции «принятие ситуации» более эффективной в профессиональном, нежели в межличностном контексте ( $F(1,62) = 49,7, p \leq 0,001, \text{partial } \eta_2 = 0,445$ ). Также присутствует взаимодействие факторов: контекст – дистанция власти ( $F(1,62) = 14, p \leq 0,001, \text{partial } \eta_2 = 0,184$ ). Дистанция власти (конфликт с начальником / конфликт с коллегой) не влияет на оценку эффективности стратегии в профессиональном контексте. В межличностном контексте голландцы оценивают данную стратегию как более эффективную в конфликте с другом, нежели в конфликте с родителями ( $F(1,63) = 22,5, p \leq 0,001, \text{partial } \eta_2 = 0,263$ ). По мнению голландцев, стратегия эмоциональной регуляции «негативная переоценка партнера» более эффективна в профессиональном, нежели в межличностном контексте ( $F(1,62) = 21,6, p \leq 0,001; \text{partial } \eta_2 = 0,258$ ), а также более эффективна в конфликте с равными партнерами, нежели в конфликте с вышестоящими партнерами ( $F(1,62) = 53,4, p \leq 0,000, \text{partial } \eta_2 = 0,463$ ). Голландцы оценивают стратегию эмоциональной регуляции «позитивная переоценка ситуации» как более эффективную в межличностном, нежели в деловом контексте ( $F(1,62) = 10,6; p = 0,002; \text{partial } \eta_2 = 0,147$ ), а также как более эффективную в конфликтах с вышестоящими партнерами, нежели с равными партнерами ( $F(1,62) = 134,4, p \leq 0,001, \text{partial } \eta_2 = 0,712$ ).



$\eta_2 = 0,684$ ). Было выявлено взаимодействие факторов дистанция власти – контекст ( $F(1,62) = 57,7$ ;  $p \leq 0,001$ ; partial  $\eta_2 = 0,482$ ). Фактор «дистанция власти» в большей степени влияет на оценку эффективности стратегии «позитивная переоценка ситуации» в межличностном контексте, нежели в деловом контексте. Испытуемые оценили стратегию эмоциональной регуляции «поиск социальной поддержки» как более эффективную в конфликтах с вышестоящими партнерами, нежели в конфликтах с равными партнерами ( $F(1,62) = 19,7$ ;  $p \leq 0,001$ ; partial  $\eta_2 = 0,242$ ). Голландцы оценили стратегию эмоциональной регуляции «планирование мести» как более эффективную в конфликтах с равными партнерами, нежели в конфликтах с вышестоящими партнерами ( $F(1,62) = 99,1$ ,  $p \leq 0,001$ , partial  $\eta_2 = 0,615$ ).

Таким образом, мы можем сделать вывод, что и в деловом, и в межличностном контексте молодые голландцы более конструктивно регулируют эмоции в конфликте с вышестоящими партнерами, нежели в конфликте с равными партнерами. Также они в большей степени склонны применять конструктивные стратегии эмоциональной регуляции в межличностном, нежели в профессиональном контексте. Данные могут быть интерпретированы в рамках исследований Г. Хофстеде: низкая дистанция власти в Нидерландах способствует конструктивной регуляции эмоций в конфликтах с вышестоящими партнерами. Исследование проводилось в рамках международной научно-исследовательской программы “EranetMundus”. На следующем этапе планируются исследования в Санкт-Петербургском государственном университете. Проведение данного исследования позволит выявить, как культурные особенности влияют на выбор стратегии эмоциональной регуляции в конфликте с вышестоящими и равными партнерами в профессиональном и межличностном контексте.

## СТАНОВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СУБЪЕКТНОСТИ НОТАРИУСА НА ЭТАПАХ ПРОФЕССИОГЕНЕЗА

*Т.А. Чугаева*  
*г. Краснодар*  
*law-2004@ya.ru*

В контексте современной социально-экономической ситуации весьма актуальными становятся проблемы, связанные с построением и развитием субъектности личности в процессе профессиональной карьеры. Э. Шейн считает, что личностные ценности влияют на нашу способность успешно решать задачи в профессиональной сфере. Чем лучше люди понимают собственные карьерные мотивы и ценности в определенных сферах, тем большее удовлетворение они могут получить от работы и карьеры. Для характеристики карьерного выбора и карьерной мотивации Э. Шейн ввел специальное понятие «карьерные якоря». Под карьерными якорями понимаются ведущие мотивы и основополагающие ценности, на которые человек прежде всего ориентируется при реализации карьеры, они удерживают человека в рамках избранного вектора карьерного движения и профессионального развития (Шейн Э. Х., 2002). В этой связи особый интерес представляют исследования профессий, которые в последние годы вступили в процесс реформирования. Именно в таком периоде находится нотариальная сфера деятельности. Очевидно, что неопределенность конечного результата реформирования, нередко противоречивость законодательства и инструкций по правоприменению, отсутствие схем действий в правоприменительной практике (как у отдельного профессионала, так и у сообщества в целом) отражаются на психических, личностных и социальных качествах субъекта профессиональной деятельности. При этом усложнение работы, увеличение числа обязанностей и повышение ответственности нотариуса ведут не только к расширению поля психологических компетенций, но и необходимости развивать дополнительные способности и навыки. Всё это требует адаптации профессионала в данных условиях, анализа его мотивационных предпосылок, выбора его карьерных мотиваций.

Цель проводимого исследования – выявление специфики карьерных ориентаций как мотивационных детерминант профессионализма нотариуса.

В исследовании приняли участие 128 чел. (98 женщин и 30 мужчин) с высшим юридическим образованием в возрасте 22–48 лет. Совокупная выборка была разделена на две группы:

– группу помощников нотариуса ( $n_1 = 88$  чел.; лица, успешно прошедшие стажировку,

сдавшие экзамен и получившие лицензию на право нотариальной деятельности, временно исполняющие обязанности нотариуса; стаж работы – от 1 года до 12 лет);

– группу стажеров ( $n_2 = 40$  чел.; лица, успешно сдавшие экзамен в Управлении юстиции и допущенные к прохождению стажировки в нотариальных конторах Краснодарского края).

Применен опросник «Якоря карьеры» Э. Шейна. При интерпретации диагностических данных рассматривался не только профиль мотивов и ценностей, но и общая напряженность мотивации.

Анализ данных полученных в группе помощников нотариуса ( $n_1$ ) и стажеров нотариуса ( $n_2$ ) показал, что в целом для представителей этой профессиональной среды характерны средние показатели оценок по всем шкалам. Общая напряженность профессиональной мотивации (ОНПМ) по результатам проведенного исследования – выше средней (6,7 – у помощников нотариуса и 6,5 – у стажеров). Самые высокие средние показатели выявлены в исследуемых группах по одним и тем же шкалам, в сходном порядке уменьшения значений. Это шкала «Стабильность места работы» ( $M_1 = 8,8 \pm 1,51$ ;  $M_2 = 8,7 \pm 1,78$ ), которая указывает на карьерную ориентацию, обусловленную потребностью в безопасности и стабильности для того, чтобы будущие жизненные события были предсказуемы, высокие показатели по которой говорят о человеке, называемом «человек организации». Такие люди ответственность за управление карьерой перекалывают на нанимателя, что психологически объяснимо при разборе особенностей нотариальной деятельности. С самого начала молодой специалист может начать стажировку только при письменном согласии определенного нотариуса – куратора стажировки в нотариальную палату соответствующего субъекта РФ, а также при письменном заявлении нотариуса-работодателя о предоставлении ему при получении лицензии на право нотариальной деятельности места помощника нотариуса. В будущем помощник нотариуса ограничен территориально в изменении места работы и при вынужденном переезде в другой нотариальный округ, контролирующийся другой нотариальной палатой, у него возникает необходимость в повторном прохождении ряда процедур, вплоть до повторной сдачи квалификационного экзамена для подтверждения лицензии.

Следующий высокий результат – по шкале «Служение» ( $M_1 = 7,9 \pm 1,93$ ;  $M_2 = 8,5 \pm 1,53$ ). Эта шкала определяет основные ценности человека – работа с людьми, помощь людям. Даже при смене работы такие люди всё равно будут активны в этом направлении. Согласно теории Э. Шейна для людей с высокими показателями по данной шкале направленность на реализацию в своей работе сформированных личных ценностей настолько важна, что они часто ориентированы больше на ценности, чем на требующиеся в данном виде работы способности (Никифорова Г.С., 2001). При реализации сильно выраженной ориентации «Служение» человек склонен игнорировать свои потребности, что ведет к возрастанию внутреннего напряжения. Высокие показатели по данной шкале закономерно вписываются в нотариальную деятельность, направленную на помощь людям. В современном обществе при отсутствии у большинства населения страны мотивации к пониманию содержания законов, а также в связи с тем, что население России не обладает навыками правовой культуры, чтобы продумать свои действия и их последствия, именно нотариус может и оказывает помощь в защите прав и законных интересов граждан.

Третья шкала с высоким результатом – «Интеграция стилей жизни» ( $M_1 = 7,8 \pm 1,41$ ;  $M_2 = 7,3 \pm 1,24$ ). Этот показатель характеризует людей как стремящихся к балансу и гармонии в жизни. Они не выделяют в доминирующих ценностях только семью, только карьеру или только саморазвитие, а ценят свою жизнь в целом – где живут, как совершенствуются, интегрируя все стороны жизни. Выбирать и поддерживать определенный образ жизни для них важнее, чем добиваться успеха в карьере. Можно предположить, что высокие показатели шкалы «Интеграция стилей жизни» в исследуемых группах, обусловлены почти полным отсутствием возможности карьерного роста в нотариальной деятельности.

При рассмотрении данных видно, что в группе мужчин – стажеров нотариуса (9 чел.) на третью ступень вместо карьерной ориентации «ИЖС» выходит ценность карьеры по типу «Менеджмент». Это говорит об ориентации личности на организационную деятельность, но может быть связано с удовлетворением стремления к превосходству (Адлер А., 1997) посредством управленческой деятельности. С возрастом и опытом работы эта карьерная ориентация проявляется сильнее и человек стремится занять должность управленца. Стоит обратить также внимание на показатели по

шкале «Вызов», которые выше у мужчин-стажеров. Э. Шейн отмечает, что процесс борьбы и победы для таких людей более важен, чем карьерное продвижение, квалификация.

Можно предположить, что особенность реально наблюдаемой динамики происходящих изменений, при которой в течение нескольких последних лет нотариус из самостоятельного работника превратился в работодателя со всеми управленческими функциями, а также продолжающиеся изменения законодательной базы, привносящие изменения в нотариальную деятельность, могли привлечь в профессию людей с карьерными ориентациями на управление и решение уникальных задач, чтобы сделать невозможное возможным.

Как показал анализ профессионального и личностного самоопределения субъекта нотариальной деятельности, в настоящее время существует проблема формирования карьерных ориентаций у выбирающих и работающих в данной профессии. Логично предположить, что это связано с происходящими изменениями в части профессиональных компетенций и с формированием нового типа личности нотариуса, в частности, новой системы ценностей, которая диктуется процессами, происходящими в обществе. Следствием этого может стать высокая вероятность возникновения противоречия между собственными карьерными ориентациями и общественно декларируемыми приоритетами.

Типичная карьерная ориентация у большинства молодых специалистов реализующих себя в нотариальной деятельности, – это ориентация на стабильность места работы. Доминирование ориентации на стабильность и отсутствие ориентации на профессиональную компетентность может быть связано с начальными этапами построения карьеры и обретения опыта. Среди приоритетных карьерных ориентаций выделяются: ориентация на служение и ориентация на интеграцию стилей жизни, что может являться следствием особенностей выбранной профессиональной деятельности.

В ходе исследования установлено, что для представителей данной профессиональной среды характерна общая напряженность системы профессиональной мотивации. Это обусловлено в первую очередь высоким уровнем выраженности мотиваций, связанных с обеспечением стабильности места работы, служением, интеграцией стилей жизни. У стажеров к этому уровню близка карьерная ориентация на менеджмент, в частности, у мужчин стажеров, где она занимает треть место среди приоритетных карьерных ориентаций.

Проводимое исследование нуждается в дальнейшем развитии. При анализе полученных данных остаются спорные, статистически неподтвержденные и требующие дополнительного изучения вопросы. Одним из направлений дальнейшего исследования может стать изучение профессиональных предпочтений выбирающих и работающих в данной сфере деятельности. В этом плане представляет интерес проведение статистического анализа взаимосвязей между данными карьерных ориентаций и профессиональных предпочтений.

## **СТАНОВЛЕНИЕ СПЕЦИАЛИСТА НА ЭТАПЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ С ПОЗИЦИЙ СУБЪЕКТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА**

*Б.А. Ясько  
г. Краснодар  
shabela@yandex.ru*

В педагогике и психологии профессионального образования становление профессионализма и личностного развития субъекта будущей профессии рассматривается в неразрывном единстве. Для описания процесса становления человека как субъекта профессиональной деятельности ряд авторов используют термин «профессионализация». Профессионализация рассматривается как одно из направлений социализации и одна из форм развития личности, как составная часть жизненного пути человека и специфическая форма его активности. В работах Е.А. Климова выявлены основные противоречия профессионального развития и этапы становления субъекта труда, сформулировано понятие индивидуального стиля деятельности, разработана психологическая теория профессионального консультирования и даны практические рекомендации по его реализации на практике, осуществлена классификация видов труда и профессиональной деятельности (Климов Е.А., 1991, 2003 и др.).

Одним из наиболее распространенных западных подходов к профессионализации является концепция профессиональной зрелости Д. Сьюпера (Super D.E., 1961). Автор выделил не только пять стадий профессионального становления, но и ввел понятие профессионализации как длительного, целостного процесса развития личности. Он начинается с момента выбора профессии и заканчивается завершением профессиональной карьеры. Применительно к различным стадиям развития профессионала важно использование понятия «уровень профессиональной зрелости». Д. Сьюпер отмечает, что профессиональная зрелость характеризуется степенью самостоятельности в решении проблем профессионального развития, причем этот уровень должен изменяться по мере перехода от одних стадий развития к другим. Профессиональная зрелость наряду с понятиями «профессионализация», «профессионализм», «компетентность», «квалификация» относится к группе опорных точек в изучении процесса формирования субъекта профессиональной деятельности. По мнению В.А. Бодрова, профессиональная зрелость является интегрирующим свойством субъекта труда: она отражает как процесс формирования профессионала, так и его результат – профессионализм, компетентность, квалификацию (Бодров В.А., 2007, с. 175). Профессиональная зрелость рассматривается как свойство субъекта труда, которое характеризуется высшим уровнем личностного и профессионального развития и проявляется в высоком профессионализме, квалификации и компетентности, а также в гармоничном развитии морально-нравственных, этических, культурных, социальных и профессионально значимых качеств и черт личности (Бодров В.А., 2007, с. 190).

Анализируя качество действующих федеральных государственных образовательных стандартов ВПО с точки зрения функций педагогического процесса, некоторые авторы отмечают их очевидную противоречивость. С одной стороны, в стандартах детально проработаны содержательные аспекты обучения. Но, с другой стороны, развитие личности будущего специалиста, нравственно-ценностные качества, определяющие личностную готовность к профессиональной деятельности, в основном декларированы в виде некоторого перечня общекультурных компетенций и не раскрываются содержательно. Для понимания методологических оснований нравственного воспитания важно выделение содержательных компонентов нравственности. В этой связи концептуально значимы подходы, представленные в работах Л.Н. Дементий (2001) и А.Б. Купрейченко (2002). Принципиальность, ответственность, терпимость, справедливость, правдивость – это нормы, которые составляют, по мнению А.Б. Купрейченко, основу нравственного поведения в профессиональных межличностных отношениях. Именно на их диагностику направлена оригинальная методика, созданная автором и предназначенная для выявления отношения к соблюдению нравственных норм в профессиональном поведении субъекта. В концепции Л.Н. Дементий ответственность рассматривается как интегральное качество личности, характеризующее уровень ее социальной адаптации, профессиональной идентичности, готовности брать на себя социальные, профессиональные обязательства и следовать им в своей жизненной и профессиональной активности.

В контексте обозначенной нами проблемы несомненный интерес представляют когнитивные концепции морально-нравственного развития. Один из основоположников теории стадийного развития психики Ж. Пиаже определял мораль («моральное чувство») как «уважение индивидуума к нормам общественного строя и его чувство справедливости», где справедливость понимается как «забота о взаимобмене и равенстве между людьми» (Крайг Г., 2002, с. 532). Ж. Пиаже рассматривал две стадии становления «морального чувства». Первая, названная стадией «нравственного реализма», свойственна детскому периоду развития личности и отражает уверенность детей в том, что правила и нормы поведения – это реальные и нерушимые условия существования. На второй стадии («нравственного релятивизма») формируется понимание, что нормы и правила – это соглашения между людьми, они могут изменяться, если возникнет такая необходимость. Правила не являются священными и абсолютными – это лишь средства, которые люди используют для совместной деятельности (Крайг Г., 2002, с. 532–533).

Концепция Ж. Пиаже получила развитие в работах Л. Колберга (Kohlberg L., 1981, 1984). Используя в экспериментах метод нравственных дилемм, автор выделяет три уровня и шесть стадий морального развития личности. Испытуемым зачитывалась серия коротких рассказов морального характера. Главный герой каждого рассказа сталкивался с моральной дилеммой, и испытуемому предлагалось разрешить эту дилемму. В процессе оценивания уровня нравственного развития личности важен не сам по себе ответ, а обоснование его выбора, нравственная оценка.

Л. Колберг отмечал, что стадии иерархически интегрированы: люди не утрачивают идеи, выработанные на предыдущих стадиях, а интегрируют их в новые, более обширные структуры. Так, личность, достигшая в морально-нравственном развитии 4-й стадии, может по-прежнему понимать аргументы третьей стадии, но подчинять их соображениям более широкого характера. Важным результатом концепции Л. Колберга является возможность ее практического применения. Он разработал методику «провоцирования когнитивного конфликта», которая давала ответ на вопрос, каким образом можно способствовать нравственному развитию. Смысл методики состоял в создании для воспитуемого ситуации когнитивного конфликта. В результате ученик стоит на одной точке зрения, затем приходит в замешательство, столкнувшись с противоречащей информацией, и наконец преодолевает замешательство, формируя более совершенную и всеобъемлющую позицию (Крейн У., 2002). Известен продуктивный опыт применения концепции Л. Колберга в российском профессиональном образовании (Ступина О.А., 2010).

Воспитание будущего профессионала приобретает качественно новый статус в структуре образовательной деятельности вуза. Оно должно строиться с учетом отечественных традиций, квалификационных требований (компетенций) к будущему профессионалу, его личностных, мотивационно-ценностных регуляторов субъектной активности, что соответствует традициям субъектно-деятельностного подхода в отечественной психологической науке. Для понимания методологических оснований нравственного воспитания важно выделение содержательных компонентов нравственности, к которым с полным основанием можно отнести такие личностные качества, как: принципиальность, ответственность, терпимость, справедливость, правдивость, составляющие основу нравственного поведения профессионала. В свете когнитивных концепций морально-нравственного развития формирование этих качеств непосредственно связано с развитием профессионального мышления, которое относится к числу важных сторон профессионализации субъекта и служит предпосылкой успешности профессиональной деятельности. Вместе с тем наибольшую сложность представляет определение критериев оценки нравственно-этического становления будущего профессионала, что обуславливает необходимость их разработки и практической, экспериментальной проверки в образовательном процессе вуза.

Причастность человека к конкретной профессии, отмечает Е.А. Климов, накладывает определенный отпечаток на его душевный склад – миропонимание, интересы, структуру опыта и т.п. (Климов Е.А., 2003, с. 24). В этом положении утверждается деятельностная детерминация становления не только профессиональной зрелости как таковой, но и ее стержня, образующего понятие «субъект труда», – морально-нравственной зрелости. Очевидно, что в студенческий период формирования профессионализма, когда учебно-профессиональная деятельность выступает в качестве ведущей деятельности для субъекта, именно образовательный процесс несет в себе потенциал развивающего воздействия на личность будущего профессионала, на систему его нравственных и моральных координат.

## **V. СУБЪЕКТЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ИХ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ**

### **ВОЗМОЖНОСТИ ПОСТРОЕНИЯ СУБЪЕКТ-СУБЪЕКТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ГЛУХИМИ ДОШКОЛЬНИКАМИ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ**

*Е.Ю. Аронова  
г. Краснодар  
aronova@bk.ru*

Проблема развития детей с особыми возможностями здоровья – образовательная область, затрагивающая различные моменты организации жизни образовательного учреждения, не только по причине исключительной особенности, уникальности таких детей, но и в силу очевидного понимания, что ребенку-инвалиду намного сложнее войти, включиться в сообщество нормально развивающихся сверстников, найти в нем свое полноценное место. Намного проще создать для них специализированные образовательные пространства, со своими нормами и правилами жизни и общения, в которых окружающая жизнь воспринималась бы отстраненно, отключенно наблюдательно.

Как показывает практика, результаты такой образовательной изоляции приводят не только к тотально усиливающемуся отчуждению и отставанию в интеллектуальном, познавательном отношении, но и к появлению у глухого ребенка страха общения в реальной социально-коммуникативной среде, в которой физический или психический дефект каждый раз усиливает остроту переживания своей неполноценности.

Современной системой, обеспечивающей преодоление этой проблемы, стало инклюзивное образование, идея которого строится на позициях предоставления равных по отношению к нормально развивающимся сверстникам образовательных возможностей для детей-инвалидов, доступности для них всех образовательных ресурсов с учетом физиологической, индивидуально-психологической специфики ребенка-инвалида. В настоящее время к общепринятым принципам, на которых строится инклюзивный образовательный подход, относятся: признание ценности человека вне зависимости от способностей, его прав на общение, взаимодействие, права на проявление разнообразных мыслей и чувств, признание важности личных достижений человека относительно меры его индивидуального развития, многосторонности и разнообразия межличностных контактов.

Построение инклюзивной образовательной среды требует не только специальных технических средств и материальных условий, прежде всего, её обеспечение связано с изменением организационных, содержательных, ценностно-смысловых характеристик образовательного взаимодействия. Возможности современной кохреарной медицины позволяют глухим детям слышать, но не обеспечивают речевое, коммуникативное развитие ребенка. Забота о том, чтобы глухой ребенок полноценно вошел в сложный мир человеческих отношений, смог ориентироваться в нем, чувствовал свою субъектную самодостаточность и силу противостоять своей болезни, – задача, лежащая на плечах воспитателей.

В решении проблемы построения инклюзивной образовательной среды дошкольного учреждения, обеспечивающей субъект-субъектное взаимодействие его участников, важным является построение многоуровневой интеграционности всех видов взаимодействия глухих дошкольников и нормально развивающихся сверстников. Принцип интеграционности, связанный с согласованием, объединением в единый образовательный процесс дошкольников различных групп, требует организации совместной общей деятельности. Как показала организованная нами практика дошкольного учреждения, для такого рода объединения необходима тщательная, продуманная дифференциация на всех уровнях его осуществления.

Реализация субъект-субъектного подхода определила множество сложных вопросов: в каких видах общей деятельности целесообразней всего объединять детей, насколько посильна будет для глухого ребенка предоставляемая ему роль в обществе нормально слышащих сверстников, как учесть своеобразие каждого глухого ребенка и дозировать коммуникативную нагрузку, поскольку

помимо глухоты и речевого отставания у него, как правило, еще целый букет физиологических и психологических проблем; как преодолеть возможный негативизм со стороны нормально развивающихся сверстников, родителей, и прежде всего родителей самих глухих дошкольников (общеизвестен факт, что в семьях, все члены которых страдают глухотой, потребность речевого развития ребенка практически сведена к минимуму, его болезнь воспринимается как норма) и наконец, как подготовить обычного воспитателя к общению с такого рода детьми.

Наиболее внушающим оптимизм оказался тот факт, что у детей, как у слышащих, так и у глухих, в первоначальных контактах отсутствовали ожидаемые нами коммуникативные барьеры. Они очень легко включались в общение при условии, если их объединял интерес к общему делу, положительный эмоциональный настрой. Несмотря на то что, безусловно, уровень развития речи и слуха очевидно разный, разделяемый обеими сторонами интерес к деятельности подстегивал мотивацию к контакту. Отдаленно общение обычного и глухого дошкольников напоминает общение с иностранцами: слабое владение языком другой страны, неправильный выговор, произношение, скорость восприятия и др., но если есть желание понять, то вполне можно обойтись мимикой, жестами. Организованное нами образовательное взаимодействие показало, что первоначальные контакты в инклюзивной среде дошкольников необходимо строить в деятельности, способной вызвать максимально высокий уровень эмоционального сопереживания: это игры-драматизации, музыкальные развлечения, праздники, совместные сюжетные игры, соревнования.

Первые визиты глухих детей необходимо осуществлять в более младшие возрастные группы обычных дошкольников, это позволяет на первоначальных этапах условно выровнять коммуникативные возможности относительно уровня выполняемых образовательных заданий, снизить риски тотализации состояния неуспешности глухого ребенка, дифференцировать задания в отношении индивидуальных и возрастных возможностей каждого участника, не упрощая их для обычного дошкольника.

Удачной формой оказались взаимные гостевые визиты, особенно приуроченные к праздникам. Проведенный анализ педагогического взаимодействия еще раз показал, что широко обсуждаемые проблемы трудностей и отставания социально-личностного развития глухого ребенка возникают лишь в том случае, когда они ожидаются и продуцируются в воспроизводимых образовательных контактах. Совместная заинтересованность, положительное взаимоприятие, настрой на общие достижения всесторонне стимулирует все стороны образовательного взаимодействия, глухие и нормально слышащие дети не проявляют коммуникативных затруднений, если о них им не общаются взрослые.

В основу педагогической работы был положен принцип детской успешности: начинаем от самого сильного, лучшего в ребенке для того, чтобы помочь ему в дальнейшем осознать свои достижения в новой образовательной среде и на этом основании строить дальнейшие шаги. Потребность в дозированной коммуникации для каждого глухого ребенка привела к объединению в их инклюзивной среде в малые образовательные сообщества различной направленности: естественно-познавательного, художественно-эстетического, физического направления, именно того вида образовательной деятельности, в которой ребенок чувствовал себя более успешным. То есть за счет актуализации успешности в одной деятельности удавалось «подтянуть» другие психологические, прежде всего коммуникативные, стороны развития глухого дошкольника.

Особый интерес представляет, на наш взгляд, работа по объединению в инклюзивном пространстве детей с различными видами нарушений, не только с патологиями слуха, но и зрения, речи. Различная степень физиологического недуга, имеющаяся у этих групп детей, в большей степени актуализирует возможности коррекционной помощи, глухой ребенок не столь остро воспринимает свои речевые проблемы.

Процесс построения инклюзивного образовательного пространства дошкольного учреждения сложен, он требует специальной подготовки воспитателей, педагогов, разработки техники общения с глухим ребенком, изменения темповых, выразительно-интонационных, импрессивных составляющей педагогических высказываний со стороны педагога. К таким изменениям в общении воспитатели оказались наименее готовы. Тем не менее эмоционально-положительный настрой, открыто проявляемое эмоциональное сопереживание, желание общаться передаются детям, и в этом залог не только успешности педагогической деятельности, но и уверенности в завтрашнем дне ребенка-инвалида.

**МЕЖЛИЧНОСТНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ:  
СУБЪЕКТНЫЙ ПОДХОД**

*В.П. Бедерханова, Л.М. Чепелева  
г. Краснодар  
vpb57@mail.ru*

Современные психологические исследования проблем субъектности человека и его бытия в новом контексте, когда человек рассматривается как субъект не только основных видов деятельности, но и субъект собственной жизнедеятельности, позволяет в ином ракурсе рассматривать проблемы развития активности личности в образовании.

Создание условий для реализации внутреннего субъектного потенциала каждого участника образовательного процесса становится одной из ведущих целей педагогических систем. Сформированная в вузе субъектная позиция студента служит одним из показателей его готовности к успешной учебно-профессиональной деятельности и обеспечивает целостность процесса его профессионально-личностного становления.

В образовании можно выделить два направления, в которых развивается субъектный подход. В первом субъектность и субъектная позиция рассматриваются как цель образования. Делаются попытки определить основные критерии и показатели субъектности учащегося, в том числе и студента, в образовательной системе. Возникает задача – выявить факторы, влияющие на развитие субъектности, барьеры, препятствующие этому процессу. В контексте другой задачи развитая субъектность учащегося, воспитанника, его субъектная позиция выступают как необходимое условие продуктивности образовательного процесса.

Образовательный процесс представляет собой многоплановое и полиморфное взаимодействие. Это и собственно учебное, точнее, учебно-педагогическое взаимодействие ученика и учителя (студента – преподавателя); это и взаимодействие учеников (студентов) между собой; это и межличностное взаимодействие, которое может по-разному воздействовать на учебно-педагогическое взаимодействие.

В настоящее время учебно-педагогическое взаимодействие обретает организационные формы сотрудничества, такие как деловые, ролевые игры, совместно-распределенная деятельность, работа в триадах, группах, тренинг-классах. При этом сотрудничество предполагает прежде всего взаимодействие самих учеников (студентов). В образовательном процессе создается ситуация множественности планов и форм учебного взаимодействия, усложняется и его общая схема. Актуализируется проблема субъектно-субъектного взаимодействия в целостном образовательном процессе.

Н.Н. Обозовым (1986) выявлены основные феномены межличностного взаимодействия с позиций трехмерной структуры (когнитивной, аффективной, поведенческой): взаимопонимание, взаимовлияние, взаимоотношение, взаимные действия (содействие, бездействие, противодействие), межличностная эмпатия (сопереживание, сочувствие, соучастие). При этом важно учитывать, что взаимовлияние – результат взаимного действия, когда под действием мнений, отношений одного партнера изменяются мнения, отношения другого партнера. При этом в процессе взаимовлияния изменяются: динамика психологических процессов (восприятие, память, мышление); уровень психических функций (внимания, психомоторики, интеллекта); эмоциональное состояние и свойства личности (характер, ценностные ориентации, интересы).

Совместная деятельность, общение раскрывают характер межличностных взаимоотношений, которые характеризуются положительной или индифферентной оценкой; эмоциональными переживаниями или сопереживаниями; адекватностью или неадекватностью взаимоотношений; когнитивным отождествлением или его отсутствием между субъектами взаимоотношений; готовностью к содействию, бездействию, к сопротивлению друг другу.

Если процесс передачи знаний (накопленной в истории человечества информации) осуществляется средствами коммуникации как оптимальным способом трансляции знаний, поскольку научные истины очищены от примесей субъективности и обращаются к безличному адресату, каждому индивиду и каждому новому поколению, то процесс научения (передачи практических умений) требует межличностного контакта обучающего и обучающегося, основываясь на отношениях



субъекта к субъекту, а не объекту; «процессы усвоения ребенком специфически человеческих действий отчетливо обнаруживают свою главную особенность – то, что они происходят в общении» (Ломов Б.Ф., 1979).

Воспитание же оказывается бесконечно более трудным процессом, так как не может абстрагироваться от личностных особенностей воспитуемого, оно обращено к нему именно как к личности, как к субъекту, как к уникальному и полноправному партнеру по общению, поскольку речь идет не о передаче всем унифицированных и формализованных сообщений, а о завязывании с каждым из них общения, которое зависит от особенностей обоих партнеров и от их способности к дружескому диалогу.

Как субъект образовательного процесса педагог выступает конструктором, организатором и прямым участником встречи поколений, носителем определенной личностной и социокультурной позиции, что предполагает свободное и сознательное самоопределение в сфере образования, принятие ответственности за результаты обучения и воспитания подрастающего поколения.

В области образования в контексте рассмотрения межличностного взаимодействия на основе субъектного подхода особо значимы вопросы о личностно-профессиональной позиции педагога. Принципиально важно – именно в данном контексте – специально подчеркнуть, что педагог в своей действительно педагогической позиции нигде и никогда не встречается с учащимся, воспитанником как «объектом» (если он действительно педагог, а не работник с «человеческим материалом»); в личностной позиции он всегда встречается с другим человеком, в собственно профессиональной – с условиями его становления и развития. (Слободчиков В.И., 2001).

Отношение к учащемуся/студенту как субъекту собственной жизни, как цели и ценности образования характеризует позицию педагога-гуманиста, способного создать человеческое пространство общения, условия для ценностно-смыслового равенства с ним.

Субъектная позиция студентов вузов может рассматриваться как «сложная, интегративная характеристика личности субъекта, отражающая его активно-избирательное, инициативно-ответственное, преобразовательное отношение к самому себе, к деятельности, к миру и жизни в целом» и состоит из трех компонентов: мотивационно-ценностного, отношенческого и регулятивно-деятельностного. Мотивационно-ценностный компонент выражается через осознанность выбора будущей профессии, личностный смысл ценностей, учебно-познавательные мотивы и интересы. Отношенческий компонент проявляется через систему субъектных отношений студента и взаимоотношений его с миром, с людьми, с самим собой. Эти два компонента субъектной позиции определяют стратегию поведения и жизнедеятельности молодых людей. Регулятивно-деятельностный компонент характеризует реализацию этой стратегии и проявляется в практической деятельности по самоопределению, самовыражению и саморазвитию студента в его учебной деятельности (Аксёнова Г.И., 1998).

Результаты исследований, связанных с обсуждаемой проблемой, которые проводились под нашим руководством (Лобанова С.А., 2009; Швецова И.В., 2006), показали, что у студентов к началу учёбы в вузе уже сформирован субъектный потенциал на уровне средних значений по шкале «субъектность-объектность» с вектором в сторону субъектного полюса, поэтому необходимо создавать условия для его поддержки и развития.

Активность учащегося / студента меняется в зависимости от режима обучения. Все методы обучения в той или иной степени решают задачу активности обучающихся, но нужны такие методы, при которых учащийся не может быть неактивным («принудительная активность»). Для этого требуются специальные методы обучения (активные методы), создающие условия для проявления активности и самостоятельности студентов в решении образовательных задач в процессе взаимодействия субъектов образовательного процесса. При этом специфическая организация взаимодействия при активных методах делает их комфортными и ориентируемыми на обучаемого, позволяя реализовывать субъектный подход.

Уровень профессионализма в педагогической деятельности реализуется при взаимодействии субъекта-педагога с субъектом-учеником, поэтому многие проблемы психологии педагогической деятельности лежат в плоскости не только педагогической, но и психологии личности и социальной психологии. Образование в известном смысле можно представить как организованную форму взаимодействия. Если в системном подходе, по мнению ряда ученых, анализируется преимущественно пригодность и готовность к педагогической деятельности, то процессуальный аспект дан-

ной проблемы предполагает диагностику включаемости учителя во взаимодействие с другими людьми.

Педагог как субъект образовательного процесса формируется в процессе педагогического образования, строящегося на основе самоопределения субъекта в содержании культуры. Для будущего педагога это самоопределение прежде всего в ценностях развития и образования человека. Становление педагога как субъекта педагогической деятельности происходит в процессе профессиональной подготовки, который заключается в освоении будущим педагогом норм и средств педагогической деятельности, ее культурных образцов, технологий, методов, методик. Отмеченные средства, технологии, методики и т.д. в своей совокупности должны обеспечить достижение целей развития и образования личности.

### ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА ПЕДАГОГОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ

*А.К. Белоусова, И.В. Нурмухамедова*  
*г. Ростов-на-Дону, г. Знаменск*  
*alla-belousova@newmail.ru, ilirisha910@yandex.ru*

Исследование личностного потенциала в психологической науке нашло отражение в работах зарубежных (А. Адлер, Р. Кеттел, С. Мади, А. Маслоу, Г. Мюррей, Г. Оллпорт, Г.С. Салливан, Б. Скиннер, З. Фрейд, К. Юнг) и отечественных исследователей (А.Г. Асмолов, С.А. Богомаз, С.В. Величко, А.А. Ворона, Г.М. Зараковский, Л.И. Иванько, В.Г. Нестеров, Б.Б. Коссов, А.Н. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, А.В. Петровский, В.А. Петровский, Ю.М. Резник, С.Л. Рубинштейн, Г.Л. Смолян, Г.Б. Солнцева, В.М. Трофимов).

Личностный потенциал в современной психологии рассматривается как системная характеристика, основывающаяся на «способности личности исходить из устойчивых внутренних критериев и ориентиров в своей жизнедеятельности и сохранять стабильность смысловых ориентаций и эффективность деятельности на фоне давлений и изменяющихся внешних условиях» (Леонтьев Д.А., 2011, с. 8). Данные понятия характеризуют процессуальность развивающейся личности, отражают её самоорганизацию и самоосуществление. Как личностная характеристика, личностный потенциал педагога включает в себя следующие психологические конструкты: личностную автономию (Э. Деси, Р. Райан), осмысленность жизни (Д.А. Леонтьев, В. Франкл), жизнестойкость (С. Мадди), толерантность к неопределённости (Д. МакЛейн), ориентацию на действие (Ю.Куль), временную перспективу личности (Ф. Зимбардо, Ж. Нюттен), продуктивность, креативность, стрессоустойчивость (Р. Кеттелл). В отечественной психологии авторы предлагают следующие перечни качеств, раскрывающих содержание личностного потенциала: субъект-объектные ориентации (Ю.Е. Коржова), особенности планирования деятельности (Е.Ю. Мандрикова), смысловые структуры личности педагога (Б.С. Братусь, М.Н. Миронова); адаптивность (С.В. Величко, А.Г. Маклаков); ядро личности, позволяющее преодолевать сложные ситуации (И.И. Ашмарин); успешность и продуктивность осуществления профессиональной деятельности (В.Н. Куницына, А.К. Маркова, Е.С. Романова, Г.А. Суворова); толерантность; устойчивость к постоянно изменяющимся социальным, психологическим и экономическим факторам; гибкость и креативность мышления (Материалы Всероссийского совещания, 2003).

Интеграция данных представлений позволила выделить основные личностные качества, через которые реализуется личностный потенциал педагогов. К ним были отнесены: продуктивность, креативность, стрессоустойчивость, что подтверждено в работах И.И. Ашмарина, С.В. Величко, Р. Кеттелла, В.Н. Куницыной, Ю. Куля, С. Мадди, А.Г. Маклакова, Е.С. Романовой, Г.А. Суворовой.

Реализация личностного потенциала – особый способ продуктивного самоосуществления личности в профессиональной и жизненной перспективе (Е.Н. Богданов, Б.С. Гершунский, М.В. Денекко, И.Ф. Исаев, Н.В. Кузьмина, В.Н. Марков, В.А. Сластенин, В.М. Трофимов и др.).

Анализ научных работ, освещающих психологические особенности личности и личностного потенциала (А.Г. Асмолов, С.А. Богомаз, С.В. Величко, Ф. Зимбардо, Л.И. Иванько, Р. Кеттелл,

Д.А. Леонтьев, В.Г. Нестеров, В.И. Слободчиков, Д.И. Фельдштейн, В.А. Петровский, Ю.М. Резник, Г.Л. Смолян, Г.Б. Солнцева, В.М. Трофимов), показал, что реализация личностного потенциала представляет собой главный способ продуктивного самоосуществления личности в профессиональной и жизненной перспективе, отражающего профессиональный и личностный рост, ощущение успешности и веры в себя. Личностный потенциал педагога позволяет в полном объеме реализовать его творческие возможности.

С целью изучения особенностей личностного потенциала педагогов было проведено исследование с помощью 16-факторного личностного опросника Р. Кеттелла (адаптированный вариант Л.Н. Собчик). Выборку составили 100 педагогов начальной, средней и старшей ступеней общеобразовательных школ в возрасте от 21 до 65 лет.

Данная методика через анализ третичных факторов (Л.Н. Собчик) – продуктивность, креативность (уровень использования личностного потенциала) и стрессоустойчивость (выносливость к напряжениям, потенциал прочности, стойкости) – позволяет изучить уровень личностного потенциала педагогов. Личностный потенциал рассматривался нами через анализ продуктивности, креативности и стрессоустойчивости личности по методике Р. Кеттелла. При определении уровня личностного потенциала была использована схема разделения выборки на группы по критерию отклонения значений от средней величины, предложенная Е.В. Сидоренко (Сидоренко Е.В., 1996).

При сопоставлении уровней личностного потенциала в группах педагогов было выявлено: высокий уровень личностного потенциала педагогов начальной ступени составляет 44%, в средней школе – 37%; в группе педагогов старшей ступени – у 23%; низкий уровень личностного потенциала отмечается также в группе педагогов начальной ступени – 35%; в группе педагогов средней ступени – 35% и в группе педагогов старшей ступени – 33%.

В ходе исследования был рассмотрен также третичный фактор – стрессоустойчивость как показатель выносливости к напряжениям, антидеструктивных возможностей, потенциал прочности и стойкости (Митина Л.М., 1999).

Ряд исследователей (Л.М. Аболин, Г.Ф. Заремба, Л.М. Митина, С.В. Субботин) относят профессиональную деятельность педагогов к группе профессий с большим присутствием стресс-факторов (Реан А.А., 2002). В современных исследованиях, рассматривающих проблему эмоционального выгорания педагогов, отмечается, что у педагогов со временем их реализации себя в профессии нарастает чувство некомпетентности в профессиональной сфере с жесткой фиксацией на своих неудачах, а также упрощение своих профессиональных обязанностей и ограниченность репертуара рабочих действий. О том, что постоянные профессиональные стрессы служат постоянной и универсальной основой не только эмоционального выгорания, но и полной дезинтеграции различных психических сфер, прежде всего эмоциональной, говорит и Е.Г. Ожогова (Ожогова Е.Г., 2006).

Анализ выраженности стрессоустойчивости у педагогов экспериментальных групп показал, что существуют значимые отличия по стрессоустойчивости у педагогов с различным личностным потенциалом.

Примечателен тот факт, что при низком уровне использования личностного потенциала отмечается низкий уровень стрессоустойчивости. Учитывая значимость полученных различий, отметим полученную закономерность: чем выше уровень использования личностного потенциала педагогов, тем выше уровень стрессоустойчивости личности педагогов.

**ЛИЧНОСТЬ КАК СУБЪЕКТ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ЭТНОКУЛЬТУРНОМ ИЗМЕРЕНИИ<sup>1</sup>**

*А.С. Берберян  
г. Ереван  
aspsy@inbox.ru*

Современная трактовка гуманизации образования заключается в том, чтобы поставить в центр образовательного процесса человека, удовлетворение его потребностей и развитие его способностей. Перед психологической наукой стоит важная задача поиска эффективных технологий достижения этой цели.

Республика Армения присоединилась к Лиссабонской конвенции «О признании квалификаций и документов, относящихся к высшему образованию», тем самым обеспечиваются основы для дальнейшей интеграции в европейское образовательное пространство. Проводимые сегодня реформы в сфере образования направлены не на изменение содержания, а на изменение формы, которую необходимо наполнить главным содержанием, связанным с личностным изменением. Болонская декларация предполагает увеличение удельного веса самостоятельной работы студентов, систематической и каждодневной, а как мотивировать студентов на ежедневную заинтересованную работу – не дает ответа. Вынужденная работа не решает кардинальных задач качества образования. Взять на себя и решить эту сложную задачу можно благодаря ориентации на стратегический курс гуманизации образования, базирующийся на личностно ориентированных принципах образования (Роджерс К.Р., 1994). Реализовать эти базовые позиции возможно на основе психологического сопровождения процесса обучения (Смирнов С.Д., 2003).

При ответе на вопросы развития нужно исходить из концептуальной модели личностного развития Я-концепции, Образа-Я, что обусловлено динамическим соотношением Я-идеального и Я-реального. Я-идеальное выступает как желаемая модель будущего. В личностном преломлении мы имеем модель динамичного роста Я-идеального и Я-реального в общей структуре Я-концепции. Можно представить все эти аспекты как звенья одной цепи: развитие Я-концепции как импульс для развития образования дает мощный инвестиционный ресурс, точку роста для страны. Очевидная неэффективность системы образования в своей общей массе происходит из-за того, что внешнее подменяется внутренним, форма выдается за содержание. Все формальные преобразования должны иметь научную концептуальную базу, перестраивающую по сути взаимоотношения, они видятся в кардинальной смене парадигмы высшего профессионального образования с традиционной, признающей лишь социальную сущность человека, на личностно ориентированную, которая бы ориентировала весь учебный процесс на поддержку развития личности будущего специалиста. Нами было проведено эмпирическое исследование со студентами двух групп: экспериментальной, проходящей обучение по кредитно-рейтинговой системе, и контрольной. По результатам исследования было выявлено, что основные проблемы, возникающие в учебной деятельности, связаны с полноценной подготовкой к экзаменам и зачетам (в экспериментальной группе – 31 %, в контрольной – 68 %). Структура учебного процесса, по оценке студентов, помогает:

- 1) мобилизовать свои силы и в большей степени реализовать свой потенциал (63 и 29 %);
- 2) планировать время учебных занятий и регулярно заниматься (61 и 27 %);
- 3) выработать привычку (или закрепить) систематически посещать занятия (93 и 59 %).

Студенты экспериментальной группы ежедневно тратят от двух до трех часов на подготовку к занятиям, студенты контрольной группы – менее 1 часа. Подготовку к экзаменам осуществляют регулярно в течение семестра 69 % респондентов I группы, бессистемно и нерегулярно, от сессии к сессии; по надобности и острой необходимости – 59 % студентов II группы.

По нашему убеждению, основанному на результатах исследований, главная задача образования – формирование мотивов саморазвития, становления личности, способной к саморазвитию и

<sup>1</sup> Научное исследование проведено в рамках реализации Федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России на 2009–2013 гг.», проект 14.В37.21.0276 «Самопознание этнокультурной идентичности в условиях диаспоры (на материале исследования армянской диаспоры Краснодарского края)».

самореализации. Основной упор в учебном процессе необходимо делать не на решение триединой задачи ЗУН (знаний, умений, навыков), а на личностное развитие, перевод обучающегося из пассивного потребителя в субъекта образовательного процесса, в активного творца. Результаты проведенных исследований со студентами вуза показывают различие между студентами, обучающимися по кредитно-рейтинговой и обычной системам. Но эти различия незначительны. Студенты в большинстве случаев не умеют правильно организовывать самостоятельную работу, распределять свое время и планировать его для подготовки к учебным занятиям в течение семестра. Рейтингово-системный контроль студентов способствует интенсификации процесса обучения, вынуждая студентов равномерно распределять время изучения дисциплин. Данная система обеспечивает объективный контроль. Однако считаем, что любая система внешнего контроля, в частности, внедренная на принципах болонского процесса, не в состоянии кардинально перестроить внутреннюю систему самоорганизации человека. Отсутствие навыков самостоятельной работы тормозит развитие личности и не позволяет в максимальной степени реализовать свои способности.

Путь профессионального самосовершенствования педагога, вооруженного современной и модной гуманистической риторикой и некоторыми элементами личностно развивающих технологий общения, воспитания без знания их ценностно-смысловой основы знания приводит к той же традиционной схеме обучения и тем же методам передачи готового знания и внешне успешного формирования опыта поведения. Отсутствие внимания к таким категориям, как личностный опыт, субъектность познания, порождает феномен нормированного содержания образования, объектного подхода, придает дегуманизированный характер методам обучения и воспитания.

Перевод образования на субъектную форму с установкой на саморазвитие личности требует высокой внутренней активности студентов, рост которой возможен лишь в условиях личностно ориентированных технологий, обеспечивающих удовлетворение субъективных потребностей каждого студента в соответствии с его индивидуальными особенностями (Асмолов А.Г., 2002; Абакумова И.В., Ермаков П.Н., 2003). Создание условий для более эффективного усвоения и использования информации и знаний и расширения образовательного пространства, способствующего полноценному функционированию человека, – две главные проблемы, решение которых возможно осуществить в процессе обучения, центрированного на студенте.

Модификация системы образования Республики Армения должна вестись в направлении, способствующем максимальной капитализации человеческого социального потенциала страны. Представляется, что предъявленному целеполаганию наиболее отвечают аксиологические принципы гуманистического образования, учитывающие этнокультурные особенности армян, предусматривающие ориентацию на личность, работу с компетенциями вместо квалификации, деятельностный подход к образованию (Леонтьев А.Н., 1977), применение модульной технологии оценки знаний, где акцент делается на приоритетности личности в образовательном пространстве, возможность развития субъектности в процессе ее развития.

Сфера образования, оперативно реагируя на все изменения в обществе, принимает на себя вызовы времени, модернизируя систему образования и вооружая нынешнее поколение современными знаниями и технологиями, тем самым обеспечивая его конкурентоспособность на международном рынке.

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОВЫШЕНИЯ ОТВЕТСТВЕННОСТИ ОБУЧАЕМЫХ В ПРОЦЕССЕ ОБРАЗОВАНИЯ**

*А.С. Бондаренко, И.С. Нестеренко  
г. Краснодар  
anika-yl@mail.ru*

Различные типы обществ в разные исторические времена по-разному понимали цель и смысл воспитания. В современную эпоху целью воспитания является формирование личности, которая высоко ставит идеалы свободы, демократии, гуманизма, справедливости и имеет научные взгляды на окружающий мир. Формирование всесторонне и гармонично развитой личности становится основной целью (идеалом) современного воспитания.

Различные цели воспитания по-разному определяют и его содержание, и характер его методики. Формирование навыков поведения необходимо, но нельзя пренебрегать собственной волей личности, ее сознанием, свободой выбора, целями и ценностями, что и детерминирует собственно человеческое поведение.

Модель воспитания гуманистической педагогики развивалась в 1950–1960-е гг. в США в трудах таких ученых, как Маслоу, Франк, Роджерс, Колли, Комбс и др.

Главными понятиями гуманистической педагогики являются «самоактуализация человека», «личностный рост», «развивающая помощь». Каждый человек представляет собой цельное образование, неповторимую личность. Поведение личности определяется не подкреплением, поступающим из внешней среды, как учит бихевиоризм, а врожденным стремлением человека к актуализации – развитию своих природных способностей, поиску своего смысла и жизненного пути. Личность понимается как сложная автономная система, отличающаяся направленностью, волей к положительной деятельности и сотрудничеству. Самоактуализация – это реализация себя в деятельности, в отношениях с людьми, в полноценной, «хорошей» жизни на выбранном и изменяющемся жизненном пути. Это состояние означено у К. Роджерса понятием «полноценно функционирующий человек».

Целью обучения и воспитания должно быть не приобретение знаний как набора фактов, теорий и пр., а изменение личности учащегося в результате самостоятельного учения.

Если основной акцент в воспитании делать на обретении свободы самовыражения и поиске собственных смыслов и путей развития, т.е. опасность для обучаемых остаться надолго в творческом поиске собственной идентичности, истинные цели подменить гедонистическими и безответственно подойти к соблюдению социальных норм. В то же время строгое соблюдение общественных установок и ориентация на принятие обществом лишает возможности идти индивидуальным путём и оценивать себя адекватно собственным установкам. Данное противоречие ставит в тупик не только родителей молодого поколения, но и педагогов, воспитателей, которые в силу своей профессиональной функции служат ориентирами в становлении личностной зрелости для обучаемых.

По нашему мнению, основная задача воспитания в подростковом и юношеском возрасте – научить делать собственный выбор и находить оптимальное решение при противоречии установок старшего поколения и собственных. Для этого как минимум необходимо зрелое чувство ответственности и определённая степень смелости, что собственно и является признаком зрелости и зрелости.

Обращая внимание на категорию ответственности, необходимо раскрыть понятие локуса контроля. Локус контроля – качество, характеризующее склонность человека приписывать ответственность за результаты своей деятельности внешним силам или собственным способностям и усилиям; это устойчивое свойство индивида, формирующееся в процессе социализации. Возможны два полярных типа такой локализации: экстернальный и интернальный. В первом случае человек полагает, что происходящие с ним события есть результат действия внешних сил – случая, других людей и т. д. Во втором случае человек интерпретирует значимые события как результат собственной деятельности. Локус контроля, характерный для индивида, универсален по отношению к любым типам событий, с которыми ему приходится сталкиваться. Один и тот же тип контроля характеризует поведение данной личности в случае неудач и в сфере достижений, причём это в равной степени касается различных областей социальной жизни.

В связи с этим психолого-педагогическое взаимодействие должно ориентировать в большей степени на достижение успеха обучаемых, а также способствовать развитию терпимого отношения к неудачам и поиску других способов достижения поставленных целей в ситуации неудачи. Необходимо формировать адекватную самооценку обучаемых, при которой неудача воспринимается как сложная ситуация, а не ведёт к глобальным оценочным умозаключениям по типу «я неудачник», «у меня ничего не получается» (А. Эллис, рационально-эмотивная психотерапия).

Психолого-педагогическое взаимодействие на основе совокупности приемов носит выраженный индивидуально-личностный характер, проявляется через призму личности педагога, зависит от его личностных качеств, мышления, знаний и стиля поведения и эффективно только тогда, когда он творчески подходит к обучению и воспитанию. Решение педагогических задач осуществляется в процессе педагогического общения, совместной деятельности с обучаемыми.

Психолого-педагогическое взаимодействие основывается на понимании обучения и воспитания как субъектно-субъектного процесса: ученик – не только и не столько объект учебно-воспитательных воздействий педагога, но и сам активный субъект, занимающийся самообразованием и самовоспитанием.

При работе с учащимися педагогические приемы призваны носить характер педагогической помощи и должны включать: проявление доброты, внимания, заботы, восхищения, огорчения, доверия; одобрительное обращение; сопереживание; прощение, упоминание об ошибке; радостное удивление; авансирование личности, похвалу; организацию успеха; показ положительных примеров; поручение посильных и ответственных дел и др.

Более того, поскольку процесс обучения и воспитания предполагает взаимодействие субъектов данного процесса, необходимо подчеркнуть важность собственного примера адекватного поведения. Здесь целесообразно обратиться к трансактному анализу Э. Берна. Согласно его концепции, обращаясь к другому человеку, мы выбираем одно из возможных состояний нашего Я: состояние Родителя, Взрослого или Ребенка (Дитя). Ребенок – это источник интуиции, творчества, спонтанных побуждений и радости. Родитель осуществляет две основные функции. Для родителя характерны категоричность и самоуверенность. В состоянии Взрослого человек перерабатывает информацию и вычисляет вероятности, которые нужно знать, чтобы эффективно взаимодействовать с окружающим миром. Ему знакомы собственные неудачи и удовольствия. Взрослый контролирует действия Родителя и Ребенка, является посредником между ними. Взрослый обладает развитым чувством ответственности, в меру импульсивен и не склонен к назиданиям и нравоучениям (Э. Берна).

Таким образом, для построения эффективного взаимодействия педагогу необходимо развить позицию Взрослого для того, чтобы обучаемые могли также состоять во взрослой ролевой позиции. Взрослая позиция педагога позволяет избежать заботливо опекунских проявлений Родителя в той форме, когда у обучаемых формируется детская безответственность, а также строгого родительского оценивания, когда обучаемые реагируют детским протестом или реакцией страха, блокируя собственную инициативу и уходя от ответственности.

Позиция Взрослый–Взрослый в психолого-педагогическом взаимодействии – это ещё и возможность вести открытый диалог, искать компромиссы и выступать с обоюдной инициативой. В такой ситуации оценка успехов или неудач обучаемых воспринимается как тренерская поддержка и легче достигается мотивация достижения успеха при корректировке форм обучения и развития, что способствует формированию адекватного типа ответственности и личностной зрелости.

### **ВЛИЯНИЕ СУБЪЕКТНЫХ РЕСУРСОВ ПЕДАГОГА НА РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ**

*Н.А. Захарченко*  
*г. Шахты*  
*zakharchenko-n@yandex.ru*

Реализованные на сегодняшний день исследования предоставляют нам довольно многостороннюю характеристику субъектных свойств педагога. Вместе с тем данные характеристики в научных источниках раскрываются линейно, без учета специфики образовательных парадигм, в рамках которых реализуется профессиональная деятельность педагога. В результате перед нами предстает статичный по своей сути психологический портрет педагога, не позволяющий реконструировать облик субъекта развивающего воздействия и в силу этого ограничивающий возможности построения более или менее адекватного прогноза происходящих под его воздействием изменений субъекта обучения.

Педагогическое сообщество на современном этапе развития образования характеризуется неоднородностью по направленности своих приоритетов в построении практики обучения. Одни из его представителей ориентированы на использование традиционных подходов, подтвердивших свою эффективность в прошлом, другие – на инновационные подходы, которые только формируются. Можно предположить, что столь же неоднородна и выстраиваемая педагогами практика развития личности в обучении.

Связь направленности и деятельности обуславливается психологической сущностью феномена направленности личности, рассматриваемого в отечественной психологии в качестве одной из главных интегральных характеристик личности. Исследователи показывают сущность направленности через потребности и интересы (С.Л. Рубинштейн), главные мотивационные линии (А.Н. Леонтьев), относительно устойчивую и независимую от ситуации систему мотивов (В.С. Мерлин, Л.И. Божович), системообразующие свойства личности, определяющие весь ее психический склад (Б.Ф. Ломов).

Объяснение этому видится в том, что, порождая определенные поступки, направленность личности закрепляет соответствующие им свойства личности и переводит их в характер. Наличие интереса к деятельности стимулирует развитие способностей в соответствующем направлении, а наличие определенных способностей, в свою очередь, стимулирует интерес к ней. Выделяя определенные комплексы субъектных свойств в качестве приоритетных, педагог тем самым приоткрывает перед нами более широкую картину своей направленности в единстве потребностей, интересов, идеалов, т.е. всего того, что С.Л. Рубинштейн увязывал с динамическими тенденциями личности, образующимися в процессе деятельности и побуждающими к ней. По сути, направленность определяет тенденцию поведения человека в некоторой реальности. Педагогу требуются особые ресурсы, чтобы реализовать на практике идеалы развития личности в соответствии с образовательной парадигмой, приоритетной для него содержательно и организационно.

Исходя из положения С.Л. Рубинштейна о том, что «внешние причины действуют через внутренние условия», можно предположить, что «внутренним условием» успешного решения педагогом задачи развития личности в обучении является актуализация имеющихся у него субъектных ресурсов. Логично предположить, что в зависимости от образовательной парадигмы, выступающей для него в качестве профессионального ориентира, педагог чаще обращается к определенному набору субъектных ресурсов.

Субъектными ресурсами для них служит широкий спектр психических образований: интерес к профессии, к ребенку, к предмету; стремление к самовыражению; вера в человека; профессиональная подготовленность, методическая, дидактическая, речевая и интонационная, психологическая, коммуникативная, социальная компетентность; владение предметом; доброта, честность, отзывчивость; эмоциональная устойчивость, саморегуляция, спокойствие; самоуважение, самопонижение; духовно-нравственное содержание; воображение, креативность; дипломатичность, общительность; активность мышления, интеллектуальность, стремление к познанию; готовность к саморазвитию, к самопознанию; лидерские способности; мотивация на успех.

Анализ результатов экспертной работы позволил выявить три наиболее энергоемких субъектных ресурса, привлекаемых педагогами – учителями школ и преподавателями вузов: вера в человека, духовно-нравственный облик и креативность личности. На основе полученных результатов проводилось изучение актуализированности у педагогов выявленных субъектных ресурсов.

Возможность рассмотрения веры в человека в качестве важнейшего субъектного ресурса педагога в контексте развития обучающихся поддерживается теоретическими разработками феноменологии личности.

Имея длительную историю своего становления, в настоящее время вера воспринимается в качестве одной из ключевых гуманистических категорий. На практике она буквально пронизывает все бытие человека. Это подтверждается, в частности, работами лидеров современной герменевтики Х.-Г. Гадамера и П. Рикёра, согласно которым вера входит в структуру любого познавательного акта и самопознания. Исследования показали, что, опираясь на веру, человек может понять и принять собственное бытие.

Обследование учителей школ и преподавателей вузов на основе методики самоактуализации личности А.В. Лазукина в адаптации Н.Ф. Калина по шкале «Взгляд на природу человека» позволило сопоставить уровень сформированности у педагогов веры в человека в зависимости от имеющейся направленности на определенный тип образовательной парадигмы. Полученное распределение обнаруживает, что в подвыборках педагогов, учителей и преподавателей вуза с направленностью на традиционную и инновационную парадигмы численность лиц с высоким уровнем развития веры в человека значительно выше, чем с низким.

Высокий уровень веры в человека преобладает среди педагогов (учителей школ и преподавателей вузов) с направленностью на традиционную и инновационную образовательные парадигмы.



В целом можно констатировать, что использование веры в человека как ресурс развития личности обучающихся больше свойственно педагогам, придерживающимся традиционной образовательной парадигмы.

Наряду с верой в человека в качестве мощного субъектного ресурса педагога в развитии личности экспертами было названо его духовно-нравственное содержание. Синтез данных духовно-нравственного воспитания и развития, призванного внедрять и утверждать духовно-нравственные начала личности, – заслуга исследований последних лет. Сама же проблема духовности и нравственности имеет в научной мысли богатую историю, начиная с античности до настоящего времени (Платон, Аристотель, Сократ, А. Августин, И. Кант, Н.А. Бердяев, В.С. Соловьев, П.А. Флоренский, В.В. Зеньковский, П.П. Блонский, А.С. Макаренко, Б.С. Братусь, В. Франкл, Ж. Пиаже и др.).

Духовность и нравственность в настоящее время позиционируются в качестве неотъемлемой части педагогической деятельности (З.Ф. Абросимова, И.А. Зимняя, Е.И. Артамонова, Н.В. Гришина, А.В. Брушлинский). Отмечается, что духовное богатство педагога проявляется прежде всего в любви к детям, в высокой нравственности и совестливости. Педагог стремится понять смысл и цель жизни, свое профессиональное предназначение, богатство духовного мира растущего человека (В.И. Андреев). Признание взаимосвязи и неотъемлемости друг от друга духовности и нравственности в структуре личности педагога способствовало интеграции данных понятий и концентрации научного интереса на рассмотрении ее духовно-нравственных особенностей.

К настоящему времени сформировалась практика рассмотрения духовно-нравственных особенностей педагога в проекции на его культуру. Подтверждено, что в структуре личности педагога духовно-нравственный фактор обладает системообразующим значением, определяющим качественную специфику всех других компонентов рассматриваемой структуры. Только педагог, обладающий мощным духовно-нравственным началом, по мнению самих педагогов, может развить у нового поколения способности глубоко осмысливать происходящее, видеть позитивные пути решения жизненных проблем, находить силы воплощать их в собственной жизни и жизни окружающих. Признание значимости духовно-нравственного содержания педагога прошлого, настоящего и будущего было подтверждено включением соответствующих качеств в состав приоритетных субъектных свойств педагога на первом этапе эксперимента. Порядочность, доброжелательность, отзывчивость, тактичность, скромность, ответственность и подобные качества рассматриваются как составляющие духовно-нравственного стержня личности педагога.

Как показало обследование педагогов по опроснику А.Л. Горбачева, значительная часть педагогов (учителей школ и преподавателей вузов) реально характеризуется высокоразвитой духовно-нравственной ориентацией. Нами установлено, что на этапе трансформации образовательных парадигм вера в человека и духовно-нравственное содержание могут быть отнесены к активно используемым в практике развития личности субъектным ресурсам педагога. Креативность в данных условиях выступает субъектным ресурсом, еще недостаточно актуализированным в современном педагогическом сообществе. Данное обстоятельство может негативно отражаться на эффективности решения задач развития личности учащихся школ и студентов вузов.

Однако только единство веры в человека, духовно-нравственный облик и креативность педагога обеспечивают реализацию задач развития личности. Их проекция на концепцию облика педагога будущего, по сути, позволила выявить то лучшее, что составляет личностный ресурс субъекта развития.

## **ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ИННОВАЦИОННОЙ СРЕДЕ ШКОЛЫ**

*А.Б. Зюзин  
п. Янино  
zyuzin1971@yandex.ru*

В условиях современной глобализации и новых этапов научно-технологической революции человек оказывается в информационной среде повышенной «плотности» и интенсивности. Стремительно растет и объем информационного обмена, и диапазон коммуникативных процессов. По-

этому перед системой образования стоит задача не только обучения знаниям, умениям, навыкам, но и качественного восприятия, переработки и использования (применения) информации. В данных условиях актуализируется задача широкомасштабного становления социально-педагогического взаимодействия, развивающего у учащихся стремление к самообучению, самовоспитанию, способствующего усвоению разных типов мышления и навыкам работы с различными типами знаний и информационных потоков, и в целом к гармонии и самосовершенствованию личности.

Образование можно рассматривать как систему сложноорганизованную, открытую, неравновесную. Поскольку важнейшие элементы данной системы – учителя, обучающиеся, их родители, это взаимосвязанные и взаимодействующие составляющие, которые дают возможность системе существовать как относительно самостоятельной подструктуре социума. Сложность системы определяется разнородностью элементов, несводимостью совокупной деятельности системы к деятельности одного из ее элементов.

Неравновесность системы образования проявляется в том, что в ней присутствуют внутренние противоречия, например, между устойчивостью, постоянством и одновременно изменчивостью, инновационностью. С одной стороны, образование, транслируя социальный опыт и культурные образцы, вынуждено по своей природе быть консервативным. При этом, будучи неотъемлемой системной составляющей социума, образование вынуждено изменяться вместе с трансформациями общества, поддерживать инновационные социокультурные практики.

Понятие «взаимодействие» в научной литературе рассматривается как междисциплинарная категория. В философии сложное, многоплановое, разноуровневое понятие «взаимодействие» является универсальным. Философская категория «взаимодействие» отражает процессы разнообразного воздействия объектов друг на друга, их взаимообусловленность, порождение одним объектом другого. Это понятие не только отображает взаимосвязи между различными объектами, но и характеризует формы человеческого со-бытия, человеческой деятельности, общения и процессов познания. В понятии «взаимодействие» фиксируются прямые и обратные воздействия друг на друга, обмен информацией, энергией, веществом между различными объектами, организмами и средой, формы кооперации людей в различных вариантах сотрудничества (Кемеров В.Е., 2004).

Взаимодействие – это универсальная форма развития, взаимных изменений и в природе, и в обществе, которые приводят к новым качественным состояниям. Взаимодействие обладает потенциалом, способным обеспечить успешность кооперации и сотрудничества науки, культуры и образования в современных условиях. Взаимодействие – это цель, процесс, результат, механизм, условие и т.п., социальное взаимодействие – процесс совместной деятельности, общения, взаимообучения, самоорганизации. В социокультурном плане взаимодействие выступает как способ преемственности поколений.

В педагогической науке категория «взаимодействие» характеризует связи между участниками образовательного процесса, обеспечивающие обогащение интеллектуальной, эмоциональной, деятельностной сфер всех его участников. (Е.В. Бондаревская, Е.В. Коротаев, С.А. Смирнов и др.). В современных научных исследованиях педагогическое взаимодействие понимается как систематическое, постоянное осуществление коммуникативных действий учителя, имеющих целью вызвать соответствующую реакцию со стороны ученика, воздействовать на него; причем вызванная реакция определяет, в свою очередь, новую реакцию взаимодействующего (Барабанова З.П., 2008). Необходимо отметить, что в условиях педагогической системы взаимодействие всех субъектов образовательного процесса осуществляется в нескольких разноуровневых направлениях, обеспечивает передачу опыта, общечеловеческих ценностей в ситуации со-бытия, совместной деятельности разных поколений.

Участие родителей в системе педагогического взаимодействия значительно расширяет саму сферу образовательного сотрудничества (формальная основа которого дополняется неформальной составляющей) и в первую очередь способствует развитию и совершенствованию не только информационной, но и эмоциональной, нравственной, деятельностной сферы личности ребенка, усиливает его мотивацию к учебе и чувство ответственности. Многостороннее взаимодействие создает широкие возможности для (само)развития, (само)воспитания, (само)обучения, (само)образования личности. Именно педагогическое взаимодействие является важнейшим фактором процесса самоактуализации обучающегося.

В пространстве гуманистической, личностно ориентированной педагогики основные цели и задачи деятельности учителя диктуются тем, что главным здесь выступает ребенок, его взрослеющая личность, его внутренний мир. Поэтому основой педагогического взаимодействия выступает человек, но не столько как объект технологий обучения и воспитания, сколько как субъект самообучения, самовоспитания. Вся система и организационная инфраструктура педагогического взаимодействия в инновационной среде школы должна быть ориентирована на развитие креативного потенциала личности, способствовать ее самоактуализации, самосовершенствованию и самовыражению. Это в перспективе означает накопление фундаментального социально-образовательного инновационного потенциала и развитие социального капитала всего общества.

Важным дополнительным эффектом в системе педагогического взаимодействия может быть развитие взаимопонимания, самооценки и сферы межличностного влияния. Современные психологи утверждают, что взаимодействия человека с другими людьми проявляется как особый тип связи, тип отношений, который предполагает многостороннее взаимное воздействие, общение, диалог, взаимовлияние всех субъектов взаимодействия.

Общение – универсальная научная и философская категория. Понятие «общение» характеризует базовую потребность человека, его стремление к органичной социальной целостности. Общение – это субъект-субъектные отношения и взаимодействия между людьми, главным образом непосредственные, форма реализации социальных взаимодействий, обеспечивающая воспроизводство, накопление человеческого опыта, кооперацию, сотрудничество и разделение человеческой деятельности. Общение не может осуществляться вне межличностных (межиндивидуальных) контактов, но к непосредственным контактам оно несводимо. Общение-взаимодействие отличается от информационно-коммуникативных контактов, поскольку предполагает не только информационную, но и личностную, ценностно и экзистенциально значимую связь между людьми. Отличия есть и в форме их реализации – структура сообщений монологична, структура общения-взаимодействия диалогична.

Общение как процесс взаимодействия связано с потребностями, возникающими в совместной жизни и деятельности людей. Развитие системы педагогического взаимодействия связано с развитием подлинной полноты межлического общения. Актуальный потенциал педагогического субъект-субъектного взаимодействия открывает возможности для инновационного совершенствования процесса образования. В процессе педагогического взаимодействия необходимо создавать условия для реализации субъектной позиции всех его участников. Например, для педагога и родителя таковы проявления ценностного отношения к иным личностям процесса взаимодействия. Педагогическими условиями для развития субъектной позиции ученика являются актуализация и обогащение субъектного опыта обучающегося, развитие активности в учебно-познавательной деятельности (Барабанова З.П., 2008). Однако необходимо подчеркнуть, что гармоничное сочетание формального и неформального фактора в системе педагогического взаимодействия может быть основано на понимании и интерпретации данного взаимодействия как глубинного общения или онтокоммуникации (Батищев Г.С., 1993).

Выдающийся российский философ XX в. говорил о том, что глубинное общение есть прежде всего двуединство, которое образуют онтологические процессы со-бытия, всегда идущие одновременно, во взаимном переплетении и взаимном проникании. Это, во-первых, унаследование и извлечение субъектами из виртуального состояния все большей и большей бытийственной *пред-общности* между собою и актуальное воссоздание, претворение ее в бытие; во-вторых, со-творение и установление заново *этой же самой общности* между ними же в тех ее моментах, в которых она только и возможна как заново, свободно-креативно, «предначинательно» выбираемая каждым и тем самым до-страивающая собою виртуальную пред-общность. Это единство противоположностей *пред-общности* и *вновь-общности*, осуществляемое как незавершенное становление (Батищев Г.С., 1993).

Данному типу общения противопоставляется психо-коммуникация, процесс текстовых, жестовых и тому подобных сообщений, циркуляция информации. У коммуникации нет своей онтологии, она обслуживает только техноквилизацию и вырождающиеся слои культуры.

Таким образом, система педагогического взаимодействия многопланова, включает в себя и субъект-субъектное взаимодействие, и организационную инфраструктуру форм и методов взаимо-

действия. Можно сказать, что успех образования ребенка – это качество успешного взаимодействия (онтокоммуникации) всех субъектов образовательного процесса в инновационной среде школы – учащихся, родителей (семьи) и учителей.

### ИССЛЕДОВАНИЕ РАЗВИТИЯ СПОСОБНОСТИ К САМОУПРАВЛЕНИЮ СТУДЕНТОВ ТРЕТЬЕГО КУРСА – БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

*А.С. Колобанов*  
*г. Шуя*  
*actualis88@mail.ru*

Способность к самоуправлению проявляется не только в достижении целей, но и в постановке целей и задач. Развитая способность к самоуправлению способствует достижению студентами успехов в учебной и будущей профессиональной деятельности. У студентов – будущих педагогов развитая способность к самоуправлению будет способствовать успехам в педагогической деятельности и профессионально-личностном развитии. В нашем исследовании приняли участие студенты, обучающиеся по специальностям педагогического профиля – будущие педагоги. Способность к самоуправлению изучена недостаточно. Исходя из сказанного, можно сделать вывод о том, что изучение способности к самоуправлению является актуальным.

Необходимо уточнить определения понятий, связанных с понятием «самоуправление». Определение понятий (дефиниция) необходимо и важно для каждой научной работы, так как понимания одного и того же понятия могут значительно отличаться, что неизбежно приводит к субъективности знания.

Исследованием самоуправления занимались ученые Н.М. Пейсахов и О.А. Конопкин, описавшие структуру самоуправления. Самоуправление включает восемь этапов (элементов): 1) анализ противоречий – психический процесс, который направлен на поиск, обнаружение противоречий во внешних (средовых) условиях и создание субъективной модели сложившейся ситуации; 2) прогнозирование – деятельность умственного характера, направленная на формирование моделей возможного будущего, где осуществляется построение предположений по поводу того, каким будет исход при тех или иных действиях субъекта; 3) целеполагание – мыслительная деятельность субъекта, ориентированная на формирование моделей необходимого, желаемого будущего, куда вкрапляются лично значимые цели (предполагается, что субъект создает иерархически организованную модель, имеющую структуру целей – стратегических, тактических и оперативных); 4) планирование – мыслительная деятельность, результатом которой является план в виде последовательности шагов к достижению каждой из поставленных целей, и учет необходимых ресурсов на пути достижения цели (материальных, временных, физических и др.); 5) критерии оценки – субъект определяет, какие явления объективной реальности могут стать признаками того, что движение направлено к сформированной цели, а не в сторону от нее; 6) принятие решения – этап перехода от внутреннего плана деятельности к внешнему; 7) самоконтроль – процесс получения информации об объективных изменениях во внешних условиях (среде) с целью сопоставления со сформированными критериями успешности; 8) коррекция – этап, обуславливающий изменения внешней активности субъекта и самих звеньев системы самоуправления в тех случаях, когда реальные результаты не совпадают с ожидаемыми.

Самоуправление необходимо отличать от саморегуляции: самоуправление является творческим процессом, направленным на создание новых стратегий и планов, а саморегуляция проявляется также в изменениях, но происходящих в рамках норм и стереотипов. Несмотря на различия, структура самоуправления, по мнению Н.М. Пейсахова, включает в себя структуру саморегуляции (Шевцов Н.М., 2008).

Е.П. Ильин указывает на подходы, в которых самоуправление и саморегуляцию соотносят с волевой регуляцией. Под волей (произвольностью) понимается самоуправление поведением, где особый акцент делается на осознанности процесса самоуправления (Ильин Е.П., 2009). Рассматривая факторы успешности в учебной деятельности студентов, А.Д. Ишков разделяет понятия самоуправления, саморегуляции и самоорганизации относительно студентов, анализирует работы многих авторов, в том числе и Н.М. Пейсахова. Существует множество взглядов на определение само-

управления и саморегуляции: одни авторы употребляют их как синонимы, другие разграничивают, а третьи называют одно компонентом или выражением другого. В своей работе А.Д. Ишков указывает на то, что понятия «самоуправление», «саморегуляция» и «самоорганизация», несмотря на множество взглядов относительно их определения, можно считать синонимичными (Ишков А.Д., 2004).

Неоднозначность взглядов как на определение понятия самоуправления, так и на другие вопросы, связанные с самоуправлением, еще раз доказывает важность исследований в данной области.

Нами проведено исследование способности к самоуправлению студентов университета третьего курса, в котором приняли участие 40 студентов, обучающихся по педагогическим направлениям. В исследовании нами использованы следующие методики: разработанная Н.М. Пейсаховым методика «Способность к самоуправлению», позволяющая оценить уровень развития способности к самоуправлению, а также уровень развития каждого этапа (элемента) самоуправления; методика определения способностей к самоуправлению В.И. Андреева.

В методике Н.М. Пейсахова выделяется пять уровней развития способности к самоуправлению: 1) низкий; 2) ниже среднего; 3) средний; 4) выше среднего; 5) высокий. Методика В.И. Андреева предполагает девять уровней развития способности к самоуправлению: 1) очень низкий; 2) низкий; 3) ниже среднего; 4) чуть ниже среднего; 5) средний; 6) чуть выше среднего; 7) выше среднего; 8) высокий; 9) очень высокий.

Из полученных данных в результате исследования способности к самоуправлению студентов третьего курса при помощи методики Н.М. Пейсахова можно сделать следующие выводы об уровне развития способности к самоуправлению у исследуемых: 1) низкий – 0% исследуемых; 2) ниже среднего – 33%; 3) средний – 50%; 4) выше среднего – 17%; 5) высокий – 0% исследуемых. Как видим, большинство исследуемых (50%) обладают средним уровнем развития способности к самоуправлению.

Согласно результатам исследования, полученным при помощи методики В.И. Андреева, уровень развития способности к самоуправлению у студентов следующий: 1) очень низкий – 0% исследуемых; 2) низкий – 0%; 3) ниже среднего – 8%; 4) чуть ниже среднего – 25%; 5) средний – 34%; 6) чуть выше среднего – 8%; 7) выше среднего – 25%; 8) высокий – 0%; 9) очень высокий – 0% исследуемых. Из полученных результатов видно, что у наибольшего числа исследуемых (37% от исследуемой группы) способность к самоуправлению находится на среднем уровне развития. Результаты, полученные с использованием методики Н.М. Пейсахова, подобны результатам, полученным при помощи методики В.И. Андреева, что может быть следствием схожести методик.

Необходимо отметить, что использованные нами методики зависят от самооценки исследуемых, так как построены на самооценивании. Данная особенность может повлиять на достоверность полученных результатов. С целью исключения влияния такого фактора, как неадекватная самооценка, мы дополнительно провели исследование самооценки студентов и приняли для обработки результаты только тех студентов, чья самооценка адекватна.

Проведен корреляционный анализ с целью выявления корреляционной связи между показателями, полученными при помощи методики «Способность к самоуправлению» Н.М. Пейсахова, и показателями, полученными при помощи методики В.И. Андреева, направленной на исследование уровня развития способности к самоуправлению. Полученное корреляционное значение при помощи метода ранговой корреляции Спирмена, равное 0,72 (при  $p \leq 0,05$ ), говорит о достоверной положительной сильной (тесной) связи. Основываясь на данном корреляционном значении, можно утверждать, что методика Н.М. Пейсахова и методика В.И. Андреева схожи. Данный факт объясняет схожесть полученных данных об уровне развития способности к самоуправлению студентов, полученных при помощи указанных методик.

В результате исследования способности к самоуправлению у студентов университета третьего курса мы пришли к выводу о том, что у большинства студентов уровень развития способности к самоуправлению средний. Данный факт позволяет говорить о важности разработки и реализации программы, направленной на развитие способности к самоуправлению. Необходимо заметить, что на результаты исследования могли повлиять различные группы факторов, что могло привести к искажению, к субъективности результатов. Такой фактор, как неадекватность самооценки, который особенно важно учитывать при использовании методик, основанных на самооценивании, мы попы-

тались нивелировать, прибегнув к дополнительному исследованию адекватности самооценки у студентов. Таким образом, используя методики, основанные на самооценке, и учитывая уровень самооценки испытуемых, можно объективно определить уровень развития способности к самоуправлению студентов. Проблема способности к самоуправлению изучена недостаточно и нуждается в дальнейших исследованиях.

## РОЛЬ УЧЕБНОГО ДИАЛОГА В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

*О.И. Костецкая*  
*г. Кировоград*  
*kostetskaoksana@ukr.net*

Сегодня вопросы развития и совершенствования диалогической речи младших школьников приобретают первостепенное значение, что объясняется многими обстоятельствами. Во-первых, демократичное общество заинтересовано в формировании личности, которая в совершенстве владеет культурой общения в ситуации обсуждения той или иной проблемы. Во-вторых, ребенок в условиях образовательного процесса испытывает значительную потребность в диалоге, в обсуждении различных точек зрения. Общение выступает как специфическая форма взаимодействия человека с другими людьми, как взаимодействие субъектов. В настоящее время сложились многочисленные предпосылки для осуществления теоретического осмысления и систематизации научно-теоретических взглядов относительно особенностей диалогического понимания общения и формирования личности в младшем школьном возрасте.

Цель нашей статьи – теоретическое исследование особенностей диалогического подхода к изучению психологии младших школьников в современной науке.

Отечественные психологи (Ковалев Г. А., 1993; Копьев А.Ф., 1992; Орлов А.Б., 1986) на основе изучения диалогических основ человеческого бытия раскрывают различные диалогические проявления и особенности психологии личности, анализируют онтогенетические закономерности диалогического развития личности и характеризуют диалогические аспекты субъектно-личностного бытия человека.

Как известно, система межличностных отношений ребенка начинается на этапе дошкольного детства. Она развивается от ситуативных к более обобщенным и устойчивым. В процессе их развития у ребенка формируются стереотипы поведения и способы взаимодействия с людьми, которые служат основой его нравственной воспитанности. Нравственные отношения к ровесникам прежде всего продуцируются положительной эмоциональной направленностью детей друг на друга, которая выступает начальным этапом становления и развития социально-коммуникативной активности, формирования у них гуманистической направленности на широкий круг людей. Отношения с собеседником по диалогу характеризуются как взаимодействие, при котором обе стороны в равной степени учитывают и уважают различные точки зрения.

В младшем школьном возрасте учебный диалог начинается с погружения в сознание ребенка собеседника, роль которого играет учитель. В этом споре совершенствуется точка зрения каждого ученика и вместе с тем вырисовываются границы ее применения. Споря с собеседником, младший школьник создает свой вариант ответа на вопросы, которые обсуждаются на уроке – диалоге. Сначала детские варианты, гипотезы, модели представляют собой неуверенные и непонятные конструкции. Нужно подчеркнуть, что необходима огромная работа учителя по диалогизации предметного содержания учебного материала, чтобы в нем появлялись детские высказывания.

Как отмечает Л. И. Божович, «путь формирования личности ребенка заключается в постепенном освобождении его от непосредственного влияния окружающей среды и в преобразовании его в активного творца этой среды и воспитанника своей личности» (Божович Л.И., 1968). Основная цель школьного обучения – формирование и развитие целостной, успешной и самодостаточной личности. Одним из новейших требований государственных образовательных стандартов общего среднего образования становится формирование у школьников коммуникативных универсальных учебных действий, к важнейшим компонентам которых относятся диалогические умения.

С нашей точки зрения, учитель в учебном диалоге выполняет три функции. Он ставит учебную проблему, задавая последовательность вопросов, поворотов, тем, т.е. реализует определенную

программу диалогического обучения. Кроме того, он выступает активным участником диалога, не играя в незнание, непонимание. Учебный диалог продуктивен тогда, когда выводит его участников на уровень вечных проблем, конечного решения которых не знает не только ученик, но и учитель. Для учителя проблемы учебного диалога лично значимые, он ждет от ученика и от самого себя новых попыток их решения и углубления. И наконец, учитель помогает детской мысли о предмете найти свое внешнее проявление. Только он, учитель, может рассмотреть в образе, созданном ребенком на уроке, не просто смешную диковинку, а начало личностного мышления.

Как показывают исследования психологов, идеи Л.С. Выготского о внутренней речи как своеобразном психологическом оружии индивидуального мышления могут быть логически доведены до идей диалога. В книге «Мышление и речь» Л.С. Выготский писал, что усвоение человеком научных понятий и обобщений – это не изоморфное копирование индивидом форм культуры, которые усваиваются. В частности, «ребенок, усваивая понятие, перерабатывает его, в процессе этой переработки выражая в понятии специфические особенности собственной мысли» (Выготский Л.С., 1999). Как это возможно? Ведь, кажется, ребенок может пользоваться только словами речи взрослых, усвоенными извне. Где, в каких словесных или знаковых образованиях может выражаться, удерживаться, формироваться индивидуальное мнение ребенка? Отвечая на этот вопрос, Л.С. Выготский обосновывает категорию «внутренняя речь». Соглашаясь с тезисом Ж. Пиаже о том, что «детские размышления возникают после того, как в детском коллективе возникает спор в истинном смысле этого слова», Л.С. Выготский предполагает, что этот спор, погружаясь в одно сознание, порождает внутренний спор ребенка с самим собой. В этом внутреннем общении слова, которыми пользуется ребенок, отвечая своим внутренним собеседникам, приобретают особый характер. Ребенку не надо произносить все слова до конца: ведь он всегда в курсе своей внутренней ситуации. Поэтому во внутреннем слове внешние слова сокращаются, сгущаются. Возникают слова-фразы, понятные только их автору. Слова внутренней речи, слова-идиомы выступают концентрированными сгустками смысла. Действительный смысл внутренних слов связан с внутренним построением личности в целом.

Во внутренней речи Л.С. Выготский находил инстанцию, в которой кристаллизуется личностное начало в обучении. Процесс погружения социальных связей в глубь сознания (о котором говорит Л.С. Выготский, анализируя формирование внутренней речи) «есть... процесс превращения развернутых и относительно самостоятельных “образов культуры”, ее готовых феноменов в культуру мышления, динамическую и расплавленную, конденсированную в “точке” личности. Объективно развитая культура получает во внутренней речи субъективное определение, т.е. такое, где она становится обращенной к будущему формой творчества новых, еще не существующих, а лишь возможных “образов культуры”» (Выготский Л.С., 1999).

Для успешного ведения учебного диалога в его развитой форме ребенку нужно уметь оформить в слове, рисунке, схеме, письменном произведении собственное авторское понимание предмета (числа, слова, явления природы). Необходимо научиться понимать Другого (ученика, учителя, автора произведения культуры), уметь выражать в собственной речи (рисунке, схеме) это другое понимание.

На наиболее развитых стадиях учебного диалога начинает формироваться диалогическое понятие, – совместимое с собеседником построение понимания предмета, – понимание, для которого необходимо удерживать одновременную правоту каждого из собеседников (Курганов С.Ю., 1989).

Важно отметить, что диалогический подход получил широкое применение в учебно-воспитательном процессе. Большинство принципов и методов современного обучения, созвучные основным идеям диалогического подхода, современные психологические концепции совместной учебной деятельности можно считать потенциально диалогическими концепциями обучения, даже несмотря на то, что в них не используется непосредственно понятие диалога.

На уроках-диалогах учитель выступает в роли собеседника, аргументированные утверждения которого вызывают перестройку привычных способов рассуждения учащихся, побуждают их к творчеству. Собеседник благодаря своим аргументам заставляет ребенка сомневаться в правильности собственных представлений о мире, провоцирует его доказывать свою правоту, аргументировать свое мнение. Таким образом, учитель создает условия для развития внутреннего диалога учащихся (Столин В.В., 1983). Вследствие этого главная идея применения уроков-диалогов есть не

только идея развития обобщения, но и идея становления общения и межличностных отношений, а также развития личности.

Названные аспекты выступают перспективными направлениями научно-практических исследований применения диалогического подхода к изучению психологии младших школьников.

### **ПРЕДСТАВЛЕНИЕ О ПРЕПОДАВАТЕЛЕ КАК СУБЪЕКТЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА У СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ**

*Е.П. Крищенко*  
*г. Ростов-на-Дону*  
*krichenko@bk.ru*

Изучение особенностей представлений о вузовских преподавателях у студентов по-прежнему остается актуальной задачей педагогической и социальной психологии. Вряд ли можно сомневаться в том, что образ преподавателя, складывающийся у студентов-первокурсников, активно влияет на различные аспекты взаимодействия и сотрудничества с ним. От того, насколько адекватен ситуации педагог и насколько точно воспринимают его студенты, во многом зависит эффективность учебного процесса.

Студент, начав обучение на первом курсе вуза, имеет свои представления о роли учителя, которые сложились у него в процессе обучения в школе. Поэтому на начальном этапе обучения в вузе, по нашему мнению, он будет испытывать некоторый диссонанс в представлениях о роли учителя и преподавателя, который будет не только оказывать влияние на учебную деятельность студента, но и, возможно, затруднять процесс адаптации студента к учебному заведению другого уровня.

Проведенный анализ научной литературы, посвященной формированию образа преподавателя в сознании студента, показывает недостаток разработанности данной проблемы. В частности, остаются непоясненными особенности представлений о преподавателе у студентов в начале обучения на первом курсе и после сдачи первой сессии, которая часто является первой серьезной фрустрационной ситуацией для молодого человека, попавшего в непривычный для него формат обучения в высшей школе. Гипотеза проведенного нами эмпирического исследования представлений о преподавателе у студентов-первокурсников заключается в том, что эти представления в начале обучения в вузе и после сдачи первой экзаменационной сессии будут различаться. Исследование осуществлялось в два этапа – в октябре-ноябре первого семестра и во втором семестре (февраль). На первом этапе исследования мы предложили студентам написать сочинение на тему «Преподаватель вуза» и с помощью экспертного анализа выделили шесть характеристик: хорошее знание своего предмета; умение доступно объяснить свой предмет; умение доступно объяснять; уважительное отношение к студентам; лояльное отношение к студентам; способность принять во внимание жизненные обстоятельства студента и индивидуальный подход к студентам. На приоритетной позиции оказалась такая характеристика образа преподавателя, как хорошее знание своего предмета.

Второе качество, обладающее также достаточной весомостью по сравнению с другими, – умение доступно объяснить свой предмет. Далее по частоте встречаемости в сочинениях располагаются качества, характеризующие межличностные отношения преподавателя и студента: уважительное отношение к студентам, индивидуальный подход к студентам, лояльное к ним отношение и способность принять во внимание жизненные обстоятельства студента.

Мы предложили студентам проранжировать выделенные экспертами смысловые единицы по степени значимости. Анализ ранговых значений смысловых единиц представлений о преподавателе вуза позволяет заключить, что на первом месте находится такое качество, как лояльное отношение к студентам, на втором – уважительное отношение к студентам. И если в целом рассматривать ранговые предпочтения студентов-первокурсников, то качества преподавателей, которые характеризуют специфику отношений между студентами и преподавателем, составляют приоритетную ранговую позицию. На последних ранговых местах профессиональные качества преподавателя: умение доступно объяснять и хорошее знание своего предмета.

На втором этапе исследования, которое было проведено в самом начале второго семестра, мы также предложили студентам написать сочинение на тему «Преподаватель вуза» и повторили



ту же процедуру экспертного анализа. Для экспертного анализа нами была привлечена та же группа экспертов. По второму сочинению нами были получены следующие смысловые единицы: умение заинтересовать в своем предмете («интересно слушать», «приводит много примеров из жизни» и др.); хорошее знание своего предмета («не читает, а рассказывает», «отвечает на вопросы» и др.); уважительное отношение к студентам («обращается на “Вы”», «называет по имени» и др.); объективность на экзамене («не задает вопросов не по билету», «смотрит работу на семинарах» и др.); готовность посвятить студенту свое свободное время («задерживается после лекции», «отвечает на вопросы после занятий» и др.); способность принять во внимание жизненные обстоятельства студента («пускает в аудиторию после начала занятий», «понимает, если я болел» и др.); общая эрудиция («можно задавать разные вопросы и преподаватель отвечает» и др.).

На втором этапе исследования большой удельный вес занимает такое качество, как объективность на экзамене. Второе, третье и четвертое места с небольшими процентными отрывами занимают следующие представления: способность принять во внимание жизненные обстоятельства студента, уважительное отношение к студентам и готовность посвятить студенту свое свободное время. Это блок представлений о преподавателе, которые указывают на характер межличностных отношений студента и преподавателя.

Анализ смысловых единиц представлений о преподавателе у студентов в начале обучения в первом и втором семестрах выявил, что в сочинениях студентов изменяются смысловые единицы представлений о преподавателе. Так, остаются неизменными в двух сочинениях следующие представления: хорошее знание своего предмета, способность принять во внимание жизненные обстоятельства студента и уважительное отношение к студентам. Однако «удельный вес» данных смысловых единиц значительно меняется.

Во втором семестре появляются и другие смысловые единицы, которые отсутствовали в сочинениях на предыдущем этапе: умение заинтересовать в своем предмете, объективность на экзамене, готовность посвятить студенту свое свободное время и общая эрудиция. Появление данных характеристик в представлениях о преподавателе, на наш взгляд, еще раз подтверждает значимость для студента сдачи первой сессии и стремление установить с преподавателем не только «предметные» отношения, но и личные.

Сравнивая ранговые позиции смысловых единиц представлений о преподавателе в первом и во втором семестрах, можно заключить, что три качества преподавателя у студентов-первокурсников на разных этапах эмпирического исследования имеют одинаковые ранги. Это хорошее знание своего предмета (6-й ранг), способность принять во внимание жизненные обстоятельства студентов (3-й ранг) и уважительное отношение к студентам (2-й ранг). Данные представления о преподавателе встретились как частотные характеристики в обоих сочинениях и заняли одинаковые ранги.

## **РЕПЕТИТОРСТВО – НОВОЕ ПРОСТРАНСТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГОВ**

*Н.Г. Крылова  
г. Кострома  
natkrylova@ksu.edu.ru*

В России сегодня стали востребованы услуги репетиторов. Дети разных возрастов от младшего до старшего звена общеобразовательной школы являются активными пользователями услуг репетиторов. Репетиторство, или «теневое образование» (Брей М., 2003), захлестнуло сегодня весь мир. В настоящее время проблема частного дополнительного обучения (репетиторства – private tutoring) в различных своих аспектах служит предметом системного изучения международного коллектива исследователей (Дэвис, Бухман, Ким, Ли, Ирссон, Рашфорт, Харниш), возглавляемого профессором университета в Кон-Конге Марком Бреем.

Репетиторство и репетиторы всегда были как бы на нелегальном положении, так как регистрация услуг, налоги – все то, что сопровождает официальный формат отношений на рынке (спрос-предложение) здесь практически отсутствует.

Репетиторство известно как отечественной, так и зарубежной системе образования. Репетитор (от лат. «repeto», «repetitor») означает повтор или того, кто помогает повторять. Репетитором мог быть: «домашний учитель, который помогал неуспевающему ученику в прохождении школьного курса», а также «учитель, под руководством которого учащиеся выполняли домашние задания в кадетском и пажеском корпусах и некоторых других закрытых учебных заведениях дореволюционной России», в качестве репетитора можно представить и «опытного специалиста, который проводит индивидуальные или групповые занятия с актерами», нередко репетитором называли и учителя «под руководством и наблюдением которого учащиеся, живущие в интернате, выполняли домашние задания (в закрытых учебных заведениях Российского государства до 1917 г.)». Таким образом, анализируя и обобщая опыт и роли, которые принимал на себя репетитор в России, попытаемся определить сущность самого феномена репетиторства.

Во-первых, это вид особой преподавательской деятельности, смысл которой заключается в обучении определенному предмету, индивидуально или в малых группах, либо с целью успешного поступления в учебное заведение (в вуз, училище, техникум, школу), либо для успешного изучения каких-то отдельных предметов (тех, к которым у учащегося особый интерес, например, углубленное изучение иностранных языков или тех предметов, которые трудно даются учащемуся).

Во-вторых, это теневого социальный институт общества, по использованию общественных ресурсов, позволяющий удовлетворять определенные социальные потребности (экономические, культурные, социальные и психолого-педагогические).

В-третьих, это особый вид образовательной услуги. Уточняя данное положение, можно сказать, что развитие рыночных отношений в России привело к тому, что образование из бесплатной привилегии, оплачиваемой государством, превратилось в товар, а точнее услугу. В результате за короткий промежуток времени в России сложился рынок образовательных услуг, предложение которых за последние годы все увеличивается и увеличивается, и сегодня предложение превышает спрос. Образовательные услуги, оказываемые репетиторами, как и любой товар, реализуются на рынке, а рынок образовательных услуг – это пространство, на котором взаимодействуют спрос на образовательные услуги со стороны основных хозяйствующих субъектов (отдельных личностей, семей, предприятий (учреждений) и государства) и их предложение различными педагогами. Следует отметить, что помимо производителей и потребителей образовательных услуг в состав участников рыночных отношений в данной сфере входят широкие круги посредников, например, специализированные репетиторские центры или «Школы знания». Все эти субъекты содействуют эффективному продвижению образовательных услуг на рынке и могут выполнять такие функции, как информирование, консультирование, участие в организации сбыта образовательных услуг и ресурсной поддержки репетиторства (Карпова Е.А., 2009).

Репетиторство, или «теневое образование» (М. Брей), явление, напрямую связанное с официальной, или общепринятой, системой образования, оно зависит от нее и подвергается изменению сразу же, как только меняется официальная система. Сегодня репетиторы принимают на себя выполнение разнообразных функций, в которых находят свое отражение недостатки, изъяны и пробелы общепринятой системы образования, а именно:

– посреднической (установление связей и партнерских отношений между семьями, учащимися и образовательным учреждением, педагогами массовой школы для повышения эффективности образовательной деятельности);

– психолого-профилактической (организация свободного общения с семьей и ребенком, моделирование ситуации успеха для детей в массовой школе);

– информационной (информирование семей о возможных вариантах проведения досуга, развития творческой сферы личности ребенка: музыка, художественное творчество и т.д.);

– консультационно-образовательной (организация систематических индивидуальных или групповых занятий, направленных на помощь в усвоении знаний, организация и проведение консультаций для родителей и детей в рамках детального прорабатывания зон наибольшего затруднения и пробелов в освоении образовательной программы; фактически здесь родители платят за некачественное выполнение школой (учителями-предметниками) своих обязанностей, или в выстраивании индивидуального маршрута ребенка по подготовке к олимпиадам, ЕГЭ, ГИА и т.д.).

Сегодня востребованность услуг репетиторов очевидна. Спрос рождает предложение, этот закон четко срабатывает и здесь. В газетах, в Интернете можно найти большой перечень услуг, ко-

торые нам и нашим детям готовы оказать «высококвалифицированные специалисты». Однако особенности нашего восприятия требуют предоставления доказательств: легитимности или правомерности осуществления этим человеком услуг репетиторства, что может дать социальный статус учителя, его особый опыт преподавания репетируемой дисциплины, а также качество и эффективность занятий (результаты сдачи ЕГЭ, повышение успеваемости по предмету, победа страха перед учебной дисциплиной) и позитивные отзывы и рекомендации родителей и выпускников прошлых лет о его работе.

Услуги педагогов-репетиторов – это, как правило, услуги высококлассных педагогов-профессионалов (учителей, преподавателей вузов), состоявшихся и признанных в своей профессиональной среде.

Что заставляет педагогов заниматься репетиторством? Ведь включение педагога в теневое образовательное пространство – своеобразное изменение как образа жизни, так и его личности, что в свою очередь может привести к изменениям его индивидуальной картины мира. Не вызывает сомнения, что важной причиной включения педагогов в теневое образовательное пространство служит экономический фактор: «репетиторство будет процветать там, где у педагога низкая заработная плата» (М. Брей). Однако не все педагоги-профессионалы становятся репетиторами. Некоторые специалисты пытаются стать на путь оказания дополнительных образовательных услуг, но не находят ни клиентов, ни удовлетворения в этом процессе и вынуждены отказаться от своей затеи. Почему? К занятиям репетиторством должны быть способности? Наверное, этого нельзя исключать...

Как показывают результаты нашего исследования, педагоги, занимающиеся репетиторством, в большинстве случаев чувствуют себя комфортно благодаря поддержке и высокой степени заинтересованности родителей и большинства учащихся в результатах данной работы; получают удовлетворение от своей работы, так как могут реально видеть ее результаты (ученик понял, разобрался, почувствовал уверенность и т.п.); имеют возможность остаться в профессии, получая достойный уровень оплаты своего труда, а самое главное, радость от работы с одаренными и талантливыми школьниками; имеют возможность свободно выбирать, с кем они могут и хотят работать, а с кем нет.

Таким образом, репетиторство – это серьезные реалии сегодняшнего дня. Мы разделяем позицию М. Брея, что движущей силой репетиторства является «сильная вера в ценность образования». Инвестиции в теневое образование год от года становятся все более значимыми как во всем мире, так и в России, что приводит к необходимости выстраивания конструктивных отношений государственной системы образования и репетиторства. Репетиторство может быть не всегда эффективным, во многом это связано с природой репетиторства, мотивацией, способностями и позицией как учащихся, так и самих педагогов-репетиторов. В целом вопрос относительно личности педагога-репетитора – это *incognito*... Кто они, эти люди, которым мы доверяем сделать то, что не смогли сделать в государственных или частных школах, что упустили или оказались не готовы сделать родители, а именно оказать помощь нашим детям? Почему им чаще всего удается найти подход к детям «неуспевающим» и «неспособным» к изучению того или иного предмета? Очевидно, что разные причины приводят педагогов в стан репетиторов, возможно, их внутриличностные противоречия служат условием поиска новых пространств для их профессионального развития и самореализации, уже не в официальном, а в теневом образовательном пространстве. Чтобы понять это, надо как минимум признать, а как максимум изучить данное явление.

### **ЛИЧНОСТНАЯ ДЕТЕРМИНАЦИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИДЕРСКИХ УСТРЕМЛЕНИЙ У СТУДЕНТОВ ВУЗА**

*Ю.С. Кулинцева  
г. Шахты  
Kulinceva11@mail.ru*

Формирование лидерских устремлений у студентов вуза на сегодняшний день отражает одну из важных задач психологической науки и практики. Нами были изучены особенности распределе-

ния типов лидерских устремлений у студентов при разных уровнях статистически связанных с ними психологических характеристик.

Наиболее выраженная связь лидерских устремлений студентов обнаружена с их самооценкой. Ее анализ позволяет говорить о наличии между лидерскими устремлениями и самооценкой прямой зависимости. Группировка студентов по типам лидерских устремлений в зависимости от уровня развития их самооценки показала следующее:

– у лиц с высокой самооценкой преобладает активный тип лидерских устремлений (50,0 % данной подвыборки), на втором месте – потенциально-активный тип (29,3 %), на третьем – пассивный тип (20,7 %);

– у лиц со средней самооценкой наиболее развит потенциально-активный тип лидерских устремлений (40,4 % данной подвыборки), на втором месте – активный (30,3 %), а на третьем – пассивный (29,3 %);

– у лиц с низкой самооценкой доминирует пассивный тип лидерских устремлений (54,4 % данной подвыборки), на втором месте – потенциально-активный тип (45,6 %).

Отметим, что наиболее значимые расхождения между численностью студентов с разными типами лидерских устремлений обнаружались в подвыборке студентов, имеющих высокую самооценку. В данной подвыборке 50,0 % студентов обнаружили активный тип лидерских устремлений. Применение критерия  $\chi^2$  показало, что расхождения численности студентов с высокой самооценкой по типам лидерских устремлений является статистически достоверно на уровне  $p \leq 0,01$ . Таким образом, вероятность того, что высокая самооценка у студентов сочетается с активным типом лидерских устремлений, достаточно велика. Данный результат логически обосновывается свойствами, приписываемыми обладателям высокой самооценки. Не будучи отягощенным комплексом неполноценности, при высоком уровне самооценки человек правильно реагирует на замечания других и редко сомневается в своих действиях. Это позволяет ему, получая поддержку окружающих, проявлять активный тип лидерских устремлений. Связи средней и низкой самооценок с типом лидерских устремлений уже не столь очевидны, они имеют характер статистической тенденции. С вероятностью на уровне  $p \leq 0,05$  средний уровень самооценки сочетается с потенциально-активным типом лидерских устремлений, а низкий уровень самооценки – с пассивным типом.

Пассивный тип лидерских устремлений чаще всего обнаруживают лица с низкой самооценкой, что объясняется их неспособностью адекватно воспринять критику в свой адрес. Болезненно воспринимая ее, они стараются всегда считаться с мнениями других. В немалой степени препятствует лидерскому самовыражению таких студентов часто проявляющийся у них комплекс неполноценности. Определенные психологические основания формирования пассивно-активных лидерских устремлений имеются у студентов со средним уровнем самооценки. Пассивный тип устремлений у них не утверждается потому, что они редко страдают от комплекса неполноценности. Полноценному же развитию активных лидерских устремлений мешает проявляющееся у них время от времени желание подладиться под мнение других.

Несмотря на разный уровень связи самооценки и типов лидерских устремлений, связь между данными психологическими характеристиками студентов нами подтверждена. Соответственно она может быть использована при построении работы со студентами по формированию у них лидерских устремлений.

Рассмотрим особенности связи с лидерскими устремлениями следующей характеристики студентов – доминантности, или независимости (по методике Р.Б. Кеттелла). Данная характеристика в качестве полярной имеет характеристику «подчиненность». Если доминантность раскрывается как независимость или самоуверенность, то подчиненность – как чрезмерная застенчивость, конформность, склонность уступать дорогу другим. Доминантная же личность сама для себя является «законом», в конфликтах (согласно предлагаемой по методике трактовке) обычно обвиняет других. Рассмотрим распределение студентов с данными характеристиками по разным типам лидерских устремлений.

Анализ полученного распределения показывает, что наиболее выраженная связь параметра «доминантность» личности и лидерских устремлений прослеживается между полюсом «подчиненные» и пассивным типом лидерских устремлений. Если студенты обнаруживают зависимую личностную характеристику, то в подавляющем числе случаев (95,2 %) они проявляют пассивный тип

лидерских устремлений. Лишь незначительная их доля (4,8%) проявила потенциально-активный тип лидерских устремлений. Различие в долях этих двух подвыборок статистически значимо на уровне  $p \leq 0,001$ . В отношении характеристики «доминантность» связь с типом лидерских устремлений более размыта: активный тип проявили 54,1% студентов, а потенциально-активный – 44,6%. Расхождения в процентных долях в данном случае находится на уровне статистической тенденции, т.е.  $p \leq 0,05$ .

Таким образом, связь между проявлениями независимости личности и ее лидерскими устремлениями имеется. Однако она более очевидна, когда студенты демонстрируют подчиненную, зависимую позицию, чем независимую. В первом случае с очень высокой вероятностью студент проявит пассивные лидерские устремления, а во втором – скорее активные, но возможно, и потенциально-активные.

Ориентация на самореализацию в качестве жизненного смысла также оказалась в числе достаточно значимых коррелятов развития лидерских устремлений студентов. У 40 чел., показавших доминирование данного жизненного смысла, лидерские устремления распределились таким образом:

- потенциально-активный тип лидерских устремлений – 19 (47,5 %);
- активный тип лидерских устремлений – 15 (37,5 % подвыборки);
- пассивный тип лидерских устремлений – 6 (15,0 %).

В целом обладание жизненной ориентацией на самоосуществление, на самореализацию в большей степени сочетается с потенциально-активным и активным типом лидерских устремлений, чем с их пассивным типом. Можно предположить, что развитое стремление к наиболее полному воплощению своих возможностей в большей или меньшей мере способствует тому, чтобы у человека оформлялось желание проявить себя на социальном уровне. Лица, не имеющие подобных жизненных смыслов, не проявляют себя и на социальном уровне. Обнаружилась также статистически значимая связь интернальности личности и локуса субъективного контроля студентов. При интернальном типе локуса контроля наиболее высока вероятность формирования потенциально-активных лидерских устремлений (39,5 % подвыборки студентов с интернальным локусом контроля). Присущая данному типу людей склонность брать всю ответственность за происходящее на себя, возможно, не позволяет им проявлять однозначно или активный, или пассивный тип лидерских устремлений. Вместе с тем очевидно, что такие студенты способны в ответственных ситуациях стать подлинным лидером, взяв опять же ответственность на себя. В пользу представленных доводов свидетельствует полученная информация о том, что в подвыборке студентов с интернальным локусом контроля на втором месте по численности стоит все же группа студентов с активными лидерскими устремлениями. При интернальном локусе субъективного контроля велика вероятность того, что студенты обнаружат пассивный тип лидерских устремлений (39,0 % подвыборки). Можно предположить, что лица, склонные приписывать ответственность за все происходящее с ними либо другим людям, либо внешним обстоятельствам, ситуации, обладают низкой готовностью взять ответственность за происходящее в группе на себя и возглавить выполнение какой-либо ответственной деятельности. Однако в данной подгруппе довольно многочисленна доля студентов, обладающих потенциально-активными лидерскими устремлениями (37,5 %). В данном случае предполагается амбивалентность устремлений, которые демонстрируют студенты в сфере лидерской активности. Вместе с тем, в отличие от первой выборки, студенты в данном случае более предрасположены сохранять пассивность, чем активность в плане осуществления лидерства. На основе анализа полученного распределения числовых значений можно также обозначить следующие статистически значимые ( $p \leq 0,05$ ) тенденции: активный тип лидерских устремлений сочетается с интернальным локусом субъективного контроля; пассивный тип лидерских устремлений сочетается с экстернальным локусом субъективного контроля. В целом результаты исследования подтверждают наличие корреляционной связи между лидерскими устремлениями и локусом субъективного типа контроля.

Таким образом, формирование лидерских устремлений предусматривает их личностную детерминацию. Сформированные у студентов высокая самооценка, доминантность, ориентация на самореализацию и статусность, интернальный локус субъективного контроля способны создать благоприятную основу для проявления активных лидерских устремлений.

## УРОВНИ ОСОЗНАННОГО ВЫБОРА СТАРШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ ПРОФИЛЯ ОБУЧЕНИЯ В ШКОЛЕ

*А.С. Некрасов  
г. Краснодар  
n\_edu@krd.ru*

Поступление школьника в старшую школу ставит его перед необходимостью выбора профиля обучения в школе, связанного с возможным будущим обучением в вузе. Актуальной проблемой психологии является выделение ведущих регуляторов, оказывающих существенное влияние на новообразования субъектности школьников, в том числе на осознанную старшим школьником учебную компетентность.

Образовательная среда школы создает условия для осознания старшим школьником учебной компетентности. Остаются вопросы о том, какие личностные регуляторы детерминируют выбор старшим школьником профиля обучения в школе, как он осознает в наименовании профилей особенности изменения своей учебной деятельности, как связан его выбор профиля школьного обучения с осознанием своих возможностей поступления в вуз, какие учебные предметы старший школьник считает основными, какие второстепенными и др.

Исходя из результатов исследований (Изюмова С.А., 1993; Сериков В.В., 1999), можно предположить, что существует три основных типа индивидуальных предрасположенностей познавательных способностей школьника: первый – с яркой предрасположенностью к формально-логическим познавательным способностям мышления, математическим способностям; второй – с яркой предрасположенностью к наглядно-образным познавательным способностям, гуманитарным способностям; третий – с невыраженной предрасположенностью к какому-либо типу познавательных способностей. Тип врожденной предрасположенности совершенствования собственных познавательных способностей является важным личностным регулятором выбора старшим школьником профиля обучения в школе.

Согласно исследованиям (Слободчиков В.И., Исаев Е.И., 2000) в старшем школьном возрасте ученик начинает осознавать необходимость совершенствования собственных познавательных способностей, прежде всего развития способностей решать задачи по конкретным учебным предметам.

Остановимся на результатах исследования отношений старшеклассников к их любимым учебным предметам, проведенного в 2006 г. Любимыми (т.е. осознанными) оказались учебные предметы гуманитарного цикла (54%), математические и естественно-научные (38%). Меньшую долю заняли другие предметы (физкультура, рисование и др.). Результаты исследования Е.В. Морозовой и И.В. Самаркиной (2007) свидетельствуют о том, что старшими школьниками, сделавшими выбор учебных предметов гуманитарного, математического и естественно-научного циклов, осознается необходимость развития собственных способностей решения учебных задач по предметам, которые интересны для них, а также совпадают с будущими вступительными испытаниями в вуз. Старшие школьники, которые не смогли определить любимые предметы или выбрали другие не значимые для поступления в вуз дисциплины, пока ещё не осознают собственных познавательных способностей, а также необходимость их развития.

Можно полагать, что осознание необходимости развития способности решать задачи по конкретным учебным предметам является для старшего школьника другим важным личностным регулятором выбора профиля обучения в школе. Отметим, что главными внутренними факторами становятся личностные проблемы профессионального самоопределения, необходимости выбора места получения профессионального образования. Размышления школьника о возможности поступления в учреждение профессионального образования актуализирует его оценку собственной учебной компетентности, влияет на осознание собственного интеллектуального потенциала. Вопрос о том, что необходимо, а что достаточно для получения профессионального образования, поступления в вуз (или другое учреждение), становится значимым для будущего выпускника школы. Ответы на этот вопрос он ищет в образовательной среде, в которой живет.

Следовательно, можно предположить, что осознанная учебная компетентность старшего школьника есть сложное новообразование его субъектности, компонентом которой является осо-

знание развития способностей решать конкретные учебные задачи по выбранному профилю обучения в школе, связанные с предстоящим выбором направления обучения в вузе. Можно выделить два основных уровня осознанного выбора старшими школьниками профиля обучения в школе: самостоятельный осознанный и несамостоятельный вынужденный.

Для эмпирических подтверждений предположения были разработаны и прошли первичную квалитетическую проверку методики: частично структурированное интервью «Мое ближайшее будущее и близкие мне люди», опросник «Личностные ориентиры старшеклассника» (Некрасов А.С., 2012).

По данным методикам проведены опросы учащихся старших классов восьми школ г. Краснодара. Объем выборки – 216 респондентов. Из них 29,6% из классов с гуманитарным профилем, 19,9% из классов с естественно-научным профилем, 50,5% из класса с обычным профилем. Распределение учащихся по профилям обучения в выборке приблизительно соответствует распределению по профилям обучения в г. Краснодаре.

Анализ ответов на вопросы о самостоятельности выбора профиля обучения в школе, об осознании развития собственных способностей решать конкретные учебные задачи по выбранному профилю обучения позволил классифицировать выборку по уровням самостоятельности выбора профиля обучения.

В группу с самостоятельным осознанным выбором профиля обучения в школе (группа 1) попали респонденты, которым не нужны были чьи-либо советы в выборе профиля обучения в школе (33%). В группу с низкой степенью самостоятельности в выборе профиля обучения в школе (группа 2) попали респонденты, многие из которых руководствовались советами родителей и (или) значимых Других (67%).

Отличительные особенности школьников, самостоятельно выбравших профиль обучения в школе (группа 1), состоят в том, что они считают себя успешными и самостоятельными в решении выбранных учебных задач, для них важны высокие оценки по выбранным учебным предметам. Школьники с несамостоятельным выбором профиля (группа 2) часто боятся ошибиться в решении учебных задач, порой не могут самостоятельно справиться с их решением, хотя для большинства из них (88%) важны высокие оценки по выбранным учебным предметам. То есть осознанная учебная компетентность старшего школьника имеет индивидуальный уровень выраженности компонента «осознание развития способностей решать конкретные учебные задачи по выбранному профилю обучения в школе».

В классах с гуманитарным профилем обучения доля школьников, осуществивших самостоятельный выбор профиля обучения в школе (23%), статистически значимо ниже ( $p \leq 0,05$ ,  $\chi^2$ -критерий Фишера), чем в классах с обычным профилем обучения (36%) и в классах с математическим и естественно-научным профилем обучения (40%). То есть выбор школьником гуманитарного профиля обучения больше обусловлен советами родителей и значимых Других, чем осмысленностью выбора самим школьником, что косвенно подтверждает влияние значений компонента «осознание развития способностей решать конкретные учебные задачи по выбранному профилю обучения в школе» на осознанную учебную компетентность.

Отличительные особенности многих старших школьников, осуществивших самостоятельный выбор обычного профиля обучения в школе (группа 1), заключаются в том, что они считают себя успешными и самостоятельными в решении выбранных учебных задач, для них важны высокие оценки по выбранным учебным предметам, тогда как школьники с несамостоятельным выбором профиля (группа 2) часто боятся ошибиться в решении учебных задач, порой не могут самостоятельно справиться с их решением, хотя для большинства из них (83%) важны высокие оценки по выбранным учебным предметам.

Многие старшие школьники, осуществившие самостоятельный выбор математического и естественно-научного профиля обучения в школе независимо от самостоятельности выбора, считают себя самостоятельными в решении выбранных учебных задач, для них важны высокие оценки по выбранным учебным предметам. Однако часть из них боятся ошибиться в решении учебных задач.

Отличительные особенности многих старших школьников, осуществивших самостоятельный выбор гуманитарного профиля обучения в школе (группа 1) состоят в том, что они считают себя

успешными и самостоятельными в решении выбранных учебных задач, для них важны высокие оценки по выбранным учебным предметам, тогда как школьники с несамостоятельным выбором профиля (группа 2) часто боятся ошибиться в решении учебных задач, порой не могут самостоятельно справиться с их решением, для них не важны высокие оценки по выбранным учебным предметам.

В результате получено очередное подтверждение того, что осознанная учебная компетентность обуславливается различными значениями компонента «осознание развития способностей решать конкретные учебные задачи по выбранному профилю обучения в школе», а также косвенное подтверждение того, что индивидуальная предрасположенность познавательных способностей старших школьников может рассматриваться как основной инструмент выбора будущего профиля обучения в школе, будущего направления обучения в вузе, разрешения возникшей сложной проблемной ситуации выбора будущей профессии.

Отношение к высоким оценкам по учебным предметам – отличительная особенность девушек, осуществивших самостоятельный выбор профиля обучения в школе, менее значимо, чем для девушек, руководствовавшихся в выборе профиля советами родителей и значимых Других.

Отношение к собственным ошибкам в решении учебных задач – отличительная особенность юношей, осуществивших самостоятельный выбор профиля обучения в школе, более значимо, чем для юношей, руководствовавшихся в выборе профиля советами родителей и значимых Других.

Таким образом, получено подтверждение того, что осознанная учебная компетентность обусловлена гендерными особенностями старших школьников, имеющих различные значения компонента «осознание развития способностей решать конкретные учебные задачи по выбранному профилю обучения в школе».

## НАПРАВЛЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ ОСОБЕННОСТЕЙ САМОСОЗНАНИЯ КУРСАНТОВ

*С.Д. Некрасов*  
*г. Краснодар*  
*nekrasow@manag.kubsu.ru*

Совершенствование профессиональной подготовки курсантов военных вузов обусловлено сложностями современного мира, в том числе задачами модернизации отечественной системы образования, требованиями федеральных образовательных стандартов, дополнением процессуально-го подхода к организации профессиональной подготовки компетентностным подходом в организации бытия курсантов. Важным аспектом совершенствования подготовки будущих офицеров являются исследования самосознания курсантов, особенностей становления профессиональной идентичности, гендерных особенностей бытия курсантов.

Исследования развития самосознания человека как динамической системы представлений человека о своих физических, социальных, личностных, духовных, интеллектуальных качествах имеют продолжительную историю в психологии.

Различия в выделении ведущей характеристики самосознания человека можно объяснить расхождениями в теоретических концепциях, моделирующих внутренний мир человека, а также разными эмпирическими основаниями для поиска точных наименований ядра самосознания. Однако, несмотря на различия в рассмотрении феномена «самосознание», можно выделить, на наш взгляд, общее в различных исследованиях. Сходство взглядов исследователей на феномен «самосознание» состоит в выделении самосознания человека как важного и сложного элемента, играющего основную роль в развитии внутреннего мира человека.

Самосознание человека целесообразно рассматривать как сложный феномен внутреннего мира человека, содержащий одновременно:

- результат осознания человеком собственного Я;
- осознанный процесс собственной активности в организации бытия;
- механизм сознательной регуляции собственного поведения.

Какие направления исследований особенностей развития самосознания курсантов военных вузов сегодня находятся в поле зрения ученых-психологов и преподавателей? Для поиска ответов



на этот вопрос были проанализированы современные исследования психологических особенностей бытия курсантов. Кратко опишем результаты анализа.

Моделирование сущности феномена «личностная идентичность» осуществляют З.И. Рябикина и Г.Г. Танасов, верификацию которой планируется провести в пространстве бытия курсанта военного училища. В понимании идентичности авторы делают акцент не на структурном, а на процессуальном ее понимании.

Согласно З.И. Рябикиной и Г.Г. Танасову, личностная идентичность – это базовое свойство личности, организующее в единый ансамбль различные ситуационно-личностные образования (социальные роли, субличности, представления о себе и др.). Рассмотрение личностной идентичности как процесса предполагает постоянный вектор субъектной активности, направленной на обретение идентичности, на поддержку и поиск подтверждения личностью своей идентичности в со-бытии с Другими.

Теоретическая модель личностной идентичности основана на принципе единства личности и ее бытия:

– активность личности обуславливает развитие идентичности, одновременно сама идентичность в процессе своего становления инициирует активность личности;

– активность личности в со-бытии порождает для личности человека потребность в поддержке (защите) своей идентичности в ситуациях угрозы идентичности, которые могут быть как объективными, так и субъективными (Рябикина З.И., Танасов Г.Г., 2012).

Исследователь методологических походов к развитию личности курсантов Т.Ю. Купач отмечает, что существует необходимость духовного становления личности курсанта в окружающей его среде, где сущность воспитания и образования заключается в его работе над смыслом и взаимодействием окружающего и находящегося внутри него пространства. Методологическим основанием к развитию личности курсантов автор считает принцип «Внутренний мир обогащается внешним, а внешний дополняется внутренним» (Купач Т.Ю., 2012).

Исследование потенциала курсанта, по мнению Ф.В. Мальчинского, необходимо дополнить изучением особенностей внутреннего мира курсанта, анализом ориентиров его бытия. Им эмпирически установлены как общие для всех курсантов, так и особенные ориентиры на становление профессиональной субъектности («Я – летчик», «Я – офицер», «Я – военный летчик»), семейной идентичности, определенности и неопределенности в создании собственной семьи (Мальчинский Ф.В., 2012).

Исследуя особенности кризиса гендерной идентичности личности военного лётчика, Л.Н. Ожигова рассматривает различные теоретические модели мужской роли в современном обществе: через бинарные позиции традиционно мужской роли, различение или комбинации моделей «мужчины-как-знатока» и «мужчины-на-своем-месте», выделения основных компонентов мужской роли (необходимость отличаться от женщин; необходимость быть лучше других; необходимость быть независимым и самодостаточным; необходимость обладать властью над другими) и др.

Анализ моделей позволяет автору предположить, что в профессии лётчик-офицер степень связи представлений между образом «Я – мужчина» и «Я – профессионал» в структуре самосознания будет высокой, так как профессиональная военная среда использует все формы стимулирования личности, в том числе и гендерный стереотип мужественности. Как следствие, высокая корреляция между образом «Я – мужчина» и «Я – профессионал» у военного лётчика может порождать не только профессиональный кризис личности, но и кризис гендерной идентичности и личностный кризис в целом (Ожигова Л.Н., 2012).

Описание гендерных особенностей логического мышления у курсантов представляет М.Г. Алиева: юноши-курсанты превосходят девушек в решении математических задач, в точных вычислениях; девушки-курсанты превосходят юношей в построении логически-понятийных связей между объектами. Задачи на логически-понятийное мышление юноши и девушки решают примерно одинаково (Алиева М.Г., 2012).

Исследуя гендерные особенности нормативности поведения курсантов, Е.В. Кужильная получила эмпирическое подтверждение того, что существует взаимосвязь между типом гендерной идентичности и уровнем нормативности поведения личности. У курсантов, имеющих выраженную маскулинность, развито чувство долга и ответственности, осознанно соблюдение общепринятых

моральных правил и норм. У андрогинных курсантов отмечены импульсивность, гибкость по отношению к социальным нормам, высокая степень свободы от их влияния (Кужильная Е.В., 2012).

Исследователи феномена «субъективный возраст» А.С. Марков и М.В. Селезнева считают, что субъективный возраст курсанта определяет его внутреннюю позицию, его активность, потребность в общении с преподавателем и стиль взаимодействия или противодействия воспитателям. Ими эмпирически установлено, что курсанты завышают свой субъективный возраст, который связан с завышенной самооценкой интеллектуального возраста (Марков А.С., Селезнева М.В., 2012).

Выделены исследования отдельных свойств самосознания курсантов. Так, М.М. Бондаренко осуществляет попытку теоретически обосновать положение о том, что у курсанта, который имеет более распространенное представление о будущей профессии, ясно осознает и внутренне принимает себя как будущего военнослужащего, будет высокий уровень адаптации к условиям обучения в вузе и дальнейшей практической деятельности (Бондаренко М.М., 2012).

А.К. Дейнекина эмпирически установила, что основными факторами надёжности деятельности курсанта является эмоциональная стабильность и фрустрационная толерантность (Дейнекина А.К., 2012).

М.В. Забоева исследует содержание феномена «ответственный лётчик» как специалиста, который: обладает ответственностью без «примесей» вины и наказания; в ходе выполнения профессиональной деятельности проявляет такие качества, как добросовестность, внимательность, целеустремленность, организованность, пунктуальность, решительность, настойчивость; обладает устойчивой системообразующей характеристикой личности, заключающейся в способности обстоятельно анализировать ситуацию, заранее прогнозировать последствия своих действий или бездействия в данной ситуации и делать выбор формы своих поступков с готовностью принять последствия выбора как неизбежные свершившиеся факты (Забоева М.В., 2012).

Т.И. Забродней обнаружено, что у курсантов преобладает ситуативная тревожность, которая сочетается с низким уровнем личностной тревожности (Забродняя Т.И., 2012).

Е.О. Красноголовой выявлены внутренние условия психологической адаптации курсанта на первом курсе: потребность в социальной безопасности; четкая личная цель; устойчивость к стрессу; представления о тяготах военной службы; зависимость человека от других, от того, как он будет ими принят (Красногорова Е.О., 2012).

Подытоживая, перечислим основные направления исследований развития самосознания личности курсанта:

- теоретическое моделирование особенностей внутреннего мира курсанта и его бытия, в процессе которого показаны: необходимость принципа единства личности и ее бытия для разработки модели личностной идентичности; важность принципа «Внутренний мир обогащается внешним, а внешний дополняется внутренним» для духовного становления личности курсанта; эвристичность теоретического конструкта «потенциал курсанта – ориентиры бытия курсанта»;

- исследование гендерных особенностей внутреннего мира курсантов, касающиеся: связи представлений между образом «Я – мужчина» и «Я – профессионал» в структуре самосознания курсанта как фактора, который может порождать профессиональный кризис личности, кризис гендерной идентичности, личностный кризис в целом; особенностей логического мышления; особенностей паттернов нормативного поведения;

- структурирование профессиональной идентичности курсантов, ее компонентов: связь субъективного возраста с самооценкой интеллектуального возраста курсантов; взаимосвязь профессиональной идентичности курсантов и их адаптации к условиям профессионального обучения; эмоциональная стабильность и фрустрационная толерантность как факторы надежности деятельности курсанта; ответственность как показатель надежности лётчика.

## ЛИЧНОСТНЫЕ ЦЕННОСТИ И РАЗВИВАЮЩЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ

*Е.В. Некрасова  
г. Новосибирск  
hronotopp@inbox.ru*

Смыслы и ценности служат базой для конструирования человеком своего экзистенциального пространства, ими задается направленность его жизненного самоосуществления. Ценности, будучи нереализованными возможностями, требующими своей реализации, определяют позицию человека, проявляющуюся в его образе жизни. Уже сформировавшееся ценностно-смысловое пространство диктует человеку действовать, жить тем или иным образом: быть подчиненным внешнему «надо» или поступать, исходя из ответственного «не могу иначе». Ценности – важнейшее основание поведения человека. Между тем сегодня происходит дальнейшее обесценивание некогда высших ценностей; нынешняя совокупность ценностных установок, присущих массовому сознанию (в том числе детскому и молодежному), во многом деструктивна и разрушительна для развития личности, семьи и государства. В российском обществе явно ощущается дефицит духовности и нравственности. Жизнь в состоянии утраты ценностей, в том числе нравственных, порождает серьезные негативные тенденции: рост жестокости, агрессии, противоправного поведения, преступности, суицида. Склонность к названным формам поведения есть следствие несформированности (или деформации) способности личности к саморазвитию, которая проявляется в готовности и возможности самостоятельно предвосхищать, действовать, оценивать результаты своих поступков; понимать значение и смысл собственных действий, их индивидуальную и социальную значимость, соотносить актуальные потребности с возможностями их реализации здесь и сейчас и с принятыми в обществе социальными нормами. Бессмысленное, пустое времяпрепровождение вне истинных ценностей – «обыденно-житейское циклическое бытовое время», лишенное поступательного исторического хода. Посредством такой организации образа жизни, оборачивающейся социальной пустотой, невозможно создавать, сохраняя в целостности свой жизненный мир, без которого не существует для человека ни времени, ни ценностей.

Задача духовно-нравственного становления личности имеет чрезвычайную значимость. Важнейшая цель образования – развитие человека, ориентирующегося на ценности, имеющие всеобщий, универсальный и безусловный характер, которые не могут быть выражены в конечных, конкретных нормах и формах поведения. Жизнь человека, ориентирующегося на такие ценности, не укладывается в жесткие рамки заданных требований и правил. Нравственное поведение, направленное на других людей и выражающее отношение к ним, самодостаточно и органично, оно исключает какие-либо внешние награды, главный его побудитель – непосредственные чувства, отражающие внутренний строй личности и отношение к другим. Нравственное отношение к Другому, будучи устойчивой характеристикой личности, проявляется вне зависимости от конкретных обстоятельств. Поэтому преобладание нравственных побуждений может проявиться в возможности переноса просоциальных форм поведения на весьма неопределенные ситуации, которые требуют «расширения» известной нормы. Осуществление таких переносов выражается в конструировании человеком собственного жизненного мира, собственного экзистенциального пространства как динамично развивающегося ценностно-смыслового пространства, имеющего свое прошлое, настоящее, будущее. Смысл объективирует транспективу – общее направление жизненного самоосуществления человека, который в процессе свободного выбора, понимания и «поступания» открывает смысл и ценность собственных потенциальных возможностей, самого себя, определяет свое место в мире, восходя к вечным ценностям и сохраняя таким образом свое жизненное пространство, его целостность.

Сказанное позволяет считать, что сущность развивающего образования состоит в превращении ценностей из идеальной формы в личностные ценности, в особое измерение жизненного мира конкретного человека, результат же зависит от понимания взрослым механизмов этого превращения. Культура изначально не доступна для ребенка, не тождественна ему, он не может взаимодействовать с ней один на один. Взрослый для ребенка – органическое продолжение его самого, ответственный орган жизнедеятельности: нормы, значения, смыслы, ценности нельзя передать другому (ребенку), которому нужно ими (ценностями) овладеть, совершая немалые усилия. Сегодня стано-

вится все более очевидно, что воспитателю во взаимодействии с воспитанником необходимо занять позицию посредника, который не транслирует ему культуру и поддерживает его при взаимодействии с ней, а организует акт встречи воспитанника с культурой, делая при этом те или иные избранные ее (культуры) элементы соответствующими ему, имеющими для него смысл и ценность (Клочко В.Е., Галажинский Э.В., 2009). Культура, ценности не передаются воспитаннику, не усваиваются им, они трансформируются в одно из измерений многомерного мира, превращая его в подлинное пространство жизни, в котором человек может жить и действовать как суверенная личность, понимая смысл и ценность своих действий, саморазвиваясь в процессе самореализации. Обучение (воспитание) может стать гуманистическим только в том случае, если оно будет соответствовать системной природе человека, продленного в мир и формирующего через эту продленность свое жизненное пространство, в котором можно самоосуществляться, внося преобразования в культуру. Чрезвычайно важно, как воспитатель (учитель) понимает свое участие в открытии воспитаннику пути в культуру. Становится все более очевидным, что “развивающее образование” – это не только развитие человека в образовательном процессе, но и развитие культуры в этом же процессе. Главное здесь заключается в том, что в истинно развивающем образовании происходит становление и культуры, и человека – двух встречных, взаимно обуславливающих и детерминирующих друг друга процесса. Развивающее образование предполагает отказ от установки: одни транслируют культуру, другие усваивают, одни учат, другие учатся. Ценностями в этом случае выступают возможности познания, творчества. Создание образовательной среды, в которой воспитанник и воспитатель развивают свои способности, реализуют свои потенциалы, возможно лишь в том случае, если воспитатель, во-первых, обладает профессиональной компетентностью, включающей в себя знания о становлении и развитии жизненного мира человека, во-вторых, если он обладает ценностями творчества. Персонализация воспитанниками ценностей творчества, саморазвития невозможна, если эти ценности отсутствуют у воспитателя. Чтобы воспитатель мог сознательно искать и использовать педагогические средства, соответствующие закономерностям образования собственно человеческого в человеке в процессе взаимодействия последнего с культурой, ему необходимо понять и принять, что его задача состоит в том, чтобы обеспечить соответствие между культурой и формирующейся личностью. Задача состоит в том, чтобы придать элементам культуры такое ценностно-смысловое содержание, которое приводило бы к ее трансформации в жизненный мир человека, переживаемый как пространство для удовлетворения актуальных (здесь и сейчас) потребностей и одновременно как пространство для реализации имеющихся у человека возможностей. Первое выступает как особое смысловое измерение этого мира, второе – как ценностное, предполагающее будущее и обеспечивающее устойчивость мира человека не только в пространстве, но и во времени.

### **ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ САМОРЕАЛИЗАЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ КАК ПРОЯВЛЕНИЕ СУБЪЕКТНОСТИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

*Е.А. Ничипорюк  
г. Ростов-на-Дону  
nich-ea@rambler.ru*

Современная ситуация модернизации образования характеризуется повышением требований к педагогу, при этом в наибольшей мере это проявляется в усилении значимости личностных качеств. Для успешного осуществления профессиональной деятельности педагог должен ощущать себя её полноценным субъектом.

Анализ современной ситуации в российском дошкольном образовании позволил выделить значимые изменения, произошедшие за последние несколько лет (Ничипорюк Е.А., 2012). Наибольшее влияние на профессиональную деятельность воспитателей дошкольных образовательных учреждений (далее – ДОУ) оказывают:

– декларирование принципа развивающего образования в государственном образовательном стандарте (Об утверждении и введении в действие федеральных государственных требований

к условиям реализации основной общеобразовательной программы дошкольного образования, 2010);

- увеличение фактического количества воспитанников при сокращении нормативной наполняемости групп;
- необходимость каждого педагогического коллектива ДООУ в соответствии с новыми нормативными требованиями разрабатывать собственную образовательную программу (Об утверждении и введении..., 2010);
- появление принципиально новых функций в деятельности воспитателя ДООУ: коррекционной, диагностической, мониторинговой.

Перечисленные изменения предполагают повышение личностной ответственности воспитателя за:

- реализацию принципа развивающего образования в ситуации неполной готовности к этому и ДООУ (программно-методической, организационной), и самих педагогов (Рубцов В.В., 2010);
- отбор содержания разрабатываемой программы и отдаленные последствия данного отбора;
- приоритетность реализуемых функций в ситуации невозможности их полноценного осуществления с большим количеством детей (в крупных городах Ростовской области списочные составы групп включают иногда свыше 40 воспитанников);
- за постановку «педагогического диагноза», который не должен превращаться в банальный ярлык, который вешается на ребенка.

Тенденция расширения функций и повышения личностной ответственности создает противоречие между обязанностями и возможностями педагогов. Г.А. Вайзер описывает 4 группы учителей, различающиеся по способу выхода из противоречия между тем, что «должен делать учитель как носитель высоких жизненных смыслов, и тем, что он реально может сделать, будучи человеком с ограниченными психофизическими возможностями» (Вайзер Г.А., 2004).

Исходя из результатов исследования Г.А. Вайзер, можно выделить обобщенные способы решения педагогами обозначенного противоречия:

- смена должности, образовательного учреждения, профессии;
- профессиональная маргинальность (оставаясь на должности педагога, человек фактически отказывается от реализации педагогических целей и функций, занимается «тройным обучением») (Поддяков А.Н., 2006);
- сужение круга ответственности (Г.А. Вайзер приводит пример, при котором сужается круг обучающихся, с которыми осуществляется педагогическая деятельность, остальные присутствуют, но оказываются вне зоны ответственности, самостоятельно определенной для себя педагогом; можно предположить и другой вариант, при котором педагог сужает круг реализуемых функций, оставляя наиболее значимые, с его точки зрения, например, за охрану жизни: «Лишь бы живы остались»);
- профессиональное совершенствование на основе педагогического творчества и интеграции достижений других наук в свою педагогическую деятельность.

Для профессионально-педагогического сообщества конструктивными способами выхода из противоречия между определяемыми для педагога функциями и имеющимися у него возможностями являются профессиональное совершенствование и смена должности, учреждения или профессии. В этих двух различных способах имеется общее основание: педагог берет на себя полную ответственность за решение противоречия, проявляет себя субъектом педагогической деятельности. Даже меняя профессию, он может сохранять верность её ценностям и смыслам. В случае профессиональной маргинальности и сужения круга ответственности этого не происходит.

Таким образом, анализ современной ситуации в дошкольном образовании позволяет выделить изменения требований к профессионализму педагогов, выражающиеся не только в расширении функций, но и в усилении значимости личностной зрелости, субъектности воспитателя.

Конечно, значимость личностной зрелости, субъектности усиливается в требованиях, относящихся не только к воспитателю ДООУ, но и ко всем педагогам образовательных учреждений. В связи с этим необходимо выделить параметры, которые в наибольшей степени характеризуют лич-

ностную зрелость педагога. С нашей точки зрения, в качестве такого параметра может рассматриваться самореализация.

В настоящее время выполнен ряд исследований, в которых самореализация (или отдельные её аспекты) рассматриваются как значимый фактор успешности педагогов разных образовательных учреждений (О.Г. Берестнева, Э.Е. Зеленина, О.В. Зеленская, А.М. Кириченко, С.А. Мулькова, А.П. Самородова, А.М. Сафина, С.В. Умняшкина и др.).

Исследование особенностей профессиональной самореализации воспитателей ДООУ было проведено на базе Ростовского института повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования.

В исследовании приняли участие 240 воспитателей городских и сельских ДООУ Ростовской области. С помощью комплекса диагностических методик было изучено несколько аспектов самореализации: самоактуализация, значимость мотива самореализации в профессиональной деятельности, удовлетворенность самореализацией (в жизни в целом и в профессиональной сфере в частности).

Результаты анализа данных обнаруживают следующее:

- не выявлено ни одного воспитателя, который полностью отвергает или полностью приписывает себе характеристики самоактуализирующейся личности;
- наибольшие средние значения зафиксированы по шкалам «ценности», «потребность в познании» и «креативность», а наименьшие – по шкалам «автономность», «спонтанность» и «гибкость».

Таким образом, для всех воспитателей в большей или меньшей степени присуще стремление к самоактуализации.

Стремление воспитателей к самоактуализации воплощается ими в профессиональной деятельности в виде значимости мотива самореализации. Однако если для воспитателя самоактуализация является незначимой, то это проявляется и в профессиональной сфере в виде незначимости мотивации самореализации в ней.

Использование сочетания критерия углового преобразования Фишера ( $\varphi^*$ ) и критерия Колмогорова – Смирнова ( $\lambda$ ) позволило обнаружить точку максимального расхождения между воспитателями с низким и высоким уровнями удовлетворенности профессиональным выбором, характеризующим удовлетворенность профессиональной самореализацией (15 лет педагогического стажа) и подтвердило наше предположение о том, что доля лиц с низким уровнем удовлетворенности профессиональным выбором среди воспитателей со стажем педагогической работы до 15 лет, значительно больше, чем среди воспитателей со стажем свыше 15 лет ( $\varphi^* = 3,511$  при  $p \leq 0,001$ ).

Это можно объяснить тем, что если педагог осознает себя субъектом профессиональной деятельности, то в случае возникновения неудовлетворенности избранной профессией он стремится изменить ситуацию: меняет профессию, должность или место работы (если неудовлетворенность связана не столько с самой профессией, сколько с местом работы, конкретным учреждением, т.е. в случае профессиональной лояльности).

Скорее всего по мере увеличения стажа работы у педагогов происходит изменение отношения к избранной профессии: либо увеличивается удовлетворенность профессиональным выбором, либо растёт разочарование, которое и приводит к изменению ситуации: конструктивному (смена места работы или профессии) или деструктивному (профессиональные деформации).

В начале педагогической деятельности или после перехода в новое образовательное учреждение воспитатели могут работать, по-разному оценивая удовлетворенность избранной профессией, но для успешного продолжения педагогической деятельности необходимо наличие как минимум среднего уровня удовлетворенности избранной профессией. В свою очередь, оптимальный уровень удовлетворенности профессиональной самореализацией (профессиональным выбором) возможен только при наличии выраженного стремления к самоактуализации, проявляющегося в профессиональной деятельности в виде приоритетности внутренней мотивации, что характеризует воспитателя как субъекта педагогической деятельности.

## РОЛЬ ФИЛОСОФИИ В ИЗУЧЕНИИ МОТИВАЦИИ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*В.Е. Осипов, И.Н. Зимонин*  
*г. Иркутск*  
*zimonin73@mail.ru*

Феномен мотивации продолжает оставаться тем научным явлением, которому посвящен целый ряд исследований: философских, биологических, психолого-педагогических, социологических, но единый подход к ее сущности, механизмам формирования и реализации, влиянию на деятельность человека не выработан. При всей, казалось бы, простоте понимания мотивации как категории научного знания, как явления все же существует терминологическая неясность и эклектизм в подходах к мотивации. Каждая наука (философия, психология, педагогика, социология и др.) представляет огромный массив данных по результатам исследования феномена мотивации. Эти данные применяются на практике, но используются с позиции решения своих специфических задач, что не дает возможности понять всеобщность этого явления (Кудрявцев В.Н., 1986). В этой связи уместно выразить роль мотивации в жизни и деятельности человека словами А.А. Волосского, что мотивация – это вечный двигатель (Волосский А.А., 2007). Мотивация дает возможность «понять упорство и настойчивость, с которыми человек осуществляет выбранные действия, преодолевает препятствия на пути к избранной цели» (Верещагина Л.А., Карелина И.М., 2005).

Роль философии в изучении мотивации, на наш взгляд, первостепенная. И этому есть достаточно логичное объяснение: «философия – это та область, которая в силу своих мировоззренческих и методологических функций вторгается в самую сущность представлений о человеке, его духовности и социальности» (Наливайко Н.В., 2008). Одним словом, имманентная потребность в философском осмыслении мотивации возникла и существует по сей день.

Объектом нашего исследования выбрана образовательная деятельность. Этот выбор определен теми изменениями, которые претерпевает система образования не только в России, но и во многих странах мира. Толчком, который вызвал интерес мирового научного сообщества к образованию, послужил XX Всемирный философский конгресс под общей темой «The Paideia Project: Philosophy Educating Humanity» («Философия в воспитании человечества»), который прошел в августе 1998 г. в Бостоне (США). Впоследствии всемирная организация ЮНЕСКО обозначила XXI век как век образования.

В самом общем виде образовательная деятельность представляет собой деятельность по реализации образовательных программ (ФЗ от 29 декабря 2012 г. «Об образовании в РФ»). Но понятие «образовательная деятельность» намного содержательнее и представляет собой «особую социальную деятельность... генетически и функционально нацеленную на передачу от поколения к поколению культурного наследия с целью воспроизводства иных видов социальной деятельности» (Наливайко Н.В., 2008). Более глубокое представление образовательной деятельности нам дает культуросцентристская образовательная парадигма с позиции субъекта жизни и деятельности, понимаемая в этом случае как «процесс "сборки" духовного мира личности путем активной и деятельной проекции формирующихся качеств (элементов) на внешний персонифицированный образ, который интериоризуется ("усваивается", переходит во внутренний план) и становится своеобразной "духовной доминантой", объединяющей и подчиняющей все составляющие внутреннего мира личности» (Запесоцкий А.С., 2002).

Целью нашей статьи не является анализ понятия этого вида деятельности, поэтому в общем виде образовательная деятельность нам представляется как особый вид человеческой деятельности, направленный на формирование личности как целостного субъекта своей жизни. Эта деятельность осуществляется непрерывно образовательными учреждениями всех типов и реализуют ее педагогические работники.

Кто же выступает субъектом образовательной деятельности? Смысл этого понятия не однозначен. Так, С.Л. Рубинштейн считал, что человек – это «субъект практической и теоретической деятельности, субъект практики и истории. Он познает мир, изменяя его; изменяя его, он изменяет и самого себя» (Рубинштейн С.Л., 2000).

Согласно А.В. Брушлинскому, человек, будучи объектом исследования ряда наук, во всем многообразии своих качеств проявляет наиболее важное: быть субъектом, т.е. «творцом своей истории, вершителем своего жизненного пути: инициировать и осуществлять изначально практическую деятельность, общение, поведение, познание, созерцание и другие виды специфически человеческой активности – творческой, нравственной, свободной» (Брушлинский А.В., 1994).

В.А. Петровский, разрабатывая парадигму субъектности в психологии личности, считает, что субъектность человека проявляется в его деятельности, посредством которой любой человек воспроизводит себя, свое собственное бытие (Петровский В.А., 1996).

Рассуждая таким образом, мы понимаем, что субъект – это главное действующее лицо и активное начало в процессе познания. Субъект определяет объект познания, выделяет в нем предмет изучения, конструирует его в соответствии с целями своего исследования. Объект становится таковым в том случае, если он вовлечен субъектом в процессы своего познания, изучения, преобразования, иначе он будет некой «вещью в себе». Но и сам объект не есть нечто второстепенное, определяемое субъектом. От природы самого объекта зависят методы познания, выбираемые субъектом. Это означает, что субъект может считаться таковым тогда, когда он в полной мере реализует свою сущность к объекту, познавая его, он преобразует его и самого себя. То есть без субъекта нет объекта и наоборот, они составляют единое и нерасчленимое целое.

Теперь у нас есть все основания полагать, что субъектом образовательной деятельности является не только учитель (педагог, преподаватель), но и ученик (студент, слушатель). Выражаясь словами В.А. Петровского, образовательная деятельность «есть деятельность, ориентированная на другого человека, реализация субъект-субъектных отношений, а не субъект-объектных отношений» (Петровский В.А., 1996).

Когда педагогический процесс построен на позициях односторонней передачи информации, имеющейся в арсенале учителя, у обучающегося мотивация как источник реализации потенций, самореализации как субъекта профессиональной деятельности вряд ли будет формироваться. Образование как эффективный инструмент формирования устойчивой мотивации с указанными функциями может существовать только как «двухсторонний процесс сознательно-волевой деятельности учителя и ученика, направленный на раскрытие сущностной природы обучающегося и организованный в соответствии с исторически конкретным смыслом, эволюционным назначением его жизни» (Наливайко Н.В., 2008). И чтобы в процессе образования воспитать человека, умеющего грамотно применить полученные знания для решения задач, поставленных жизнью, необходимо, как писал Э.В. Ильенков, приучать «и себя, и других каждую общую истину постигать... как содержательный ответ на вопрос, вставший и встающий перед людьми из брожения противоречий живой жизни, как способ умного разрешения этих противоречий» (Ильенков Э.В., 1991).

Поэтому именно философия с ее методологическим аппаратом способна решить вопрос о сущности мотивации субъекта как целостного механизма, стороны социального бытия, как системы. В данном случае необходимо принять одно условие.

Современный постнеклассический этап развития науки характеризуется широким применением идей синергетики, усилением значения междисциплинарных комплексных подходов к изучению объектов исследований, применением философии и ее методов во всех науках и т.д. Обращает на себя внимание новизна синергетики: изучение открытых систем вблизи их неравновесного состояния, их нелинейное описание, связанное с процессами бифуркации и последующей множественностью моделей «поведения» этих систем в точке бифуркации. В точке бифуркации система индетерминистична и поливариантна, а вдали от этой точки развивается по линейным детерминистическим законам. Поэтому реальные системы могут считаться линейными с некоторым приближением.

Следовательно, исследуя и образовательную деятельность, и мотивацию ее субъектов, необходимо обратить внимание на идеи синергизма ни как противовес диалектическому методу, а как глубоко диалектические, стимулирующие диалектический метод. В этом случае детерминизм как атрибут научного знания и познания не отрицается, он принимает форму диалектического синтеза своего классического и индетерминистического проявления. То есть формируется стиль нелинейного поливариантного детерминизма как нового типа рациональности научного метода. Ведь гибкий и подвижный мир, к которому принадлежит человек, невозможно адекватно выразить только с помощью линейных и жестко детерминированных законов. Здесь важно применить методы позна-



ния, сочетающие в себе диалектическое единство определенности и неопределенности бытия, объективную и субъективную сущность. Человек как субъект исторического процесса постоянно находится в состоянии единства определенности и неопределенности своего бытия, гармония или нарушение этого единства определяет наше поведение, наши действия, чувства и потребности, мотивы, наше состояние.

Таким образом, формирование мотивации у субъектов образовательной деятельности в ходе ее осуществления необходимо изучать, в том числе и как синтез определенности и неопределенности процесса трансформации бытия в его качественно определенное состояние. В этом случае и учитель, и ученик в ходе образовательной деятельности четко формулируют и ставят перед собой цель, к которой они стремятся, чтобы реализовать себя, и далее этот процесс повторится, чтобы выйти из состояния неопределенности в определенное.

### **ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ПРИ ПОДГОТОВКЕ ПСИХОЛОГОВ В ВУЗЕ**

*Н.Л. Росина  
г. Киров  
natalirosina@mail.ru*

Для формирования профессиональной компетентности и составляющих ее компетенций в ходе вузовской подготовки психологов нужны интегративные формы взаимодействия в обучении. Преподавателю вуза важно осознавать, какими средствами развиваются те или иные компетенции в учебно-профессиональной деятельности. Мы полагаем, что организация профессионально-личностного взаимодействия со студентами должна строиться в виде целостных учебных ситуаций.

Центральными факторами в структуре учебной ситуации выступают система учебных взаимодействий преподавателя и студентов и характер структурирования системы задач, объективирующих предметное содержание учебной дисциплины. В основе лежит организация совместной учебной деятельности преподавателя и студентов. Цель совместной учебной деятельности – построение механизма саморегуляции осваиваемой предметной деятельности и актов взаимодействий и позиций личности в них. Ее предметом становится постепенное осознание студентами способов деятельности и общения, а средствами учебной деятельности – система совместно решаемых продуктивных и творческих задач и система форм взаимодействия преподавателя и студентов (Ляудис В.Я., 2000).

Важным нам представляется то, что продуктом совместной учебной деятельности становится актуализация новых смыслов учения и выдвижение студентами новых целей учения, связанных с содержанием усвоенной деятельности и с регуляцией личностных позиций в партнерстве. В качестве основных учебных ситуаций для формирования компетенций студентов-психологов мы выделяем: коммуникативный тренинг, лекции и семинары в режиме учебного диалога, опережающую самостоятельную работу, имитационно-ролевые игры, творческие работы, развивающие формы контроля.

Главным на первом этапе обучения, на наш взгляд, выступает приобретение студентами позитивного опыта полисубъектного взаимодействия. Основными смыслами преподавателя становятся помощь студентам в осознании профессионально важных ценностей, в формировании способности самоуправления, в развитии интеллектуальных свойств как основы профессионального мышления, в приобретении опыта рефлексивного анализа деятельности.

Реализовать эти цели в начале профессионального обучения позволяет тренинг общения. Тренинг обеспечивает снижение тревожности, быстрое вхождение в коллектив учебной группы, сотрудничество, достижение групповой сплоченности. Как отмечают сами студенты, благодаря тренингу они быстро адаптируются в новом коллективе и полностью направляют свою активность на учебно-профессиональную деятельность.

Смыслами и целями лекционных и семинарских занятий является формирование субъектной активности студентов, перевод их из позиции объекта, характерной для начала обучения, в позицию субъекта – равноправного партнера по общению. Обязательным условием выступает фази-

литурующая позиция преподавателя, направленная на создание отношений, обеспечивающих искренность, конгруэнтность, уверенность в себе, стремление раскрыть свой потенциал. Процедурой усвоения становится учебный диалог. В ходе общения преподаватель решает не только задачу сообщения знаний, но и прояснения смыслов и целей профессионального обучения, особенностей взаимодействия в нем. Многим студентам для включения в продуктивное взаимодействие требуется непосредственное побуждение, косвенное внушение безопасности общения и трансляция ценностей преподавателя. По мере того как режим диалога становится привычным, происходит осознание ценностей коммуникации и большинство студентов начинают занимать субъектную позицию.

Развивающим потенциалом, особенно в начале обучения, обладают имитационно-ролевые игры. Игра позволяет преодолеть противоречия между первоначально небольшим объемом знаний и необходимостью проявить субъектную активность. При организации имитационно-ролевой игры необходимо поощрение субъектной активности студентов, помощь им в освоении ценностей и смыслов профессии, развитие стремления к самоуправлению, творческой активности, рефлексивности, продуктивному и критическому мышлению. Содержанием игр может стать диалог «ученых», роли которых исполняют студенты, поиск ответов на вопросы для дискуссии в ситуации круглого стола. Решение учебных задач и совместный анализ выполненной деятельности обеспечивают полисубъектное взаимодействие преподавателя и студентов.

Для развития аналитичности, глубины, осознанности, гибкости мышления в комплексе с отработкой навыков самоорганизации эффективна опережающая самостоятельная работа по составлению опорной схемы новой темы. Назначение опорной схемы – анализ, обобщение, систематизация материала. Предложенная преподавателем обобщенная схема, отражающая структуру психологического знания о конкретных явлениях, помогает студентам увидеть явление в его целостности, в многообразии связей и отношений, понять логику его изучения. Контроль опережающей самостоятельной работы осуществляется в ходе лекции, когда в ситуации предметно-ориентированного диалога студенты выступают соавторами преподавателя при рассмотрении той или иной темы курса.

Особую учебную ситуацию для студентов создают творческие работы, ориентированные на развитие исследовательских компетенций. Целями контроля знаний должно быть обеспечение студентам позиции самоанализа для осмысления появляющихся компетенций и помощь в формулировке целей саморазвития. Контроль может предусматривать проверку фактических знаний по курсу (тестирование), оценку степени владения понятийным аппаратом, выявление умений ведения предметно-ориентированного диалога по теме, оценку сложности решаемых учебных задач. Взаимодействие должно строиться таким образом, чтобы помочь студенту увидеть свои сильные и слабые стороны, найти пути дальнейшего профессионального развития. Совместный анализ творческих работ с выделением их достоинств и недостатков дает студентам возможность увидеть достижения и ошибки, утвердиться в своей компетентности, осуществить коррекцию, что в конечном итоге способствует усилению мотивов самоактуализации.

Резюмируя сказанное, можно отметить, что целостные учебные ситуации отличаются смысловой составляющей. Система смыслов преподавателя обуславливает приоритетность решения тех или иных развивающих задач, последовательность формирования компетенций. Система смыслов студентов, формируемая преподавателем, регулирует деятельность и обеспечивает темп и направления личностного роста. Предметное содержание обучения в целостной учебной ситуации выступает фоном для реализации целей профессионально-личностного развития студентов, основой же является построение системы учебных задач и организация профессионально-личностного взаимодействия. Наличие рефлексивной составляющей обеспечивает взаимосвязь всех компонентов учебной ситуации и необходимые изменения в самосознании обучаемых.

Целостные учебные ситуации, обладая диагностическим потенциалом, позволяют преподавателю оперативно реагировать на проблемы студентов, изменяя способы взаимодействия. При грамотном построении преподавателем целостных учебных ситуаций достигается направленное формирование личностных новообразований (компетенций) и прояснение для студентов истинных смыслов учебно-профессиональной деятельности, принятие ценностного отношения к профессии.

## СВЯЗЬ ЛОКУСА КОНТРОЛЯ ЛИЧНОСТИ С ВОСПОМИНАНИЯМИ О ПЕРВОМ УЧИТЕЛЕ

*Е.А. Север, Ю.Б. Шлыкова*  
*г. Краснодар*  
*magnoly@mail.ru*

Одним из быстро развивающихся в психологии личности является подход к исследованию субъективных представлений личности о себе и своей жизни. Другой человек в этой ситуации выступает как носитель смыслов, ценностей, отраженных в представлениях человека о себе и своем окружении. В нашей работе мы обратились к конкретному образу значимого Другого, представленного в самосознании личности, – образу первого учителя. Для поколений старше 35 лет этот образ отражал не только индивидуальный школьный опыт, но и культурно-исторические изменения в жизни общества. Учитель был не просто тем, кто дает новые знания, но и носителем идеологии, ценностей, моделей поведения. В своем исследовании мы предположили, что образ первого учителя в самосознании взрослого человека будет отражать актуальные потребности человека и некоторые личностные особенности, которые в большей степени связаны с личностными достижениями в жизни. Одна из таких особенностей – локус контроля личности.

Целью представленного исследования стало изучение связи образа первого учителя с уровнем интернальности личности. В исследовании принимали участие мужчины и женщины 35–47 лет. На первом этапе исследования респонденты описывали воспоминания о первом учителе, направление которых задавалось инструкцией. Далее по определенным критериям анализа воспоминаний выделялись подгруппы с наиболее выраженным одним из полюсов критерия (например, предпочитающие активную позицию автора или пассивное восприятие события). Затем сравнивались средние значения шкал методики УСК в выделенных подгруппах. Рассмотрим результаты подгрупп по выделенным критериям.

1. Наличие «Я-ситуации» и «Мы-ситуации» в текстах (Березина Т.Н., 1997). Группа, часто использующая «Я-ситуации» в описании событий, имеет более выраженный интернальный локус контроля в сферах достижений (8,4 против 7,6 стена) и профессиональной деятельности (7,8/6,8) и более выраженный экстернальный локус в ситуациях неудач (4,5/6,5). Это свидетельствует о высоком эгоцентризме личности и направленности на успех без рационального осмысления ошибок и неудач. Люди, описывающие отношения с учителем в начальной школе через собственное Я, отличаются стремлением к профессиональным достижениям, которые считают собственной заслугой, но не умеют критиковать самих себя и воспринимать свои ошибки.

2. Активная или пассивная позиция персонажа в описываемых ситуациях (Шлыкова Ю.Б., 2006). Активность в описании ситуаций взаимоотношений с учителем проявляется у людей, имеющих более выраженный интернальный локус практически во всех жизненных сферах. То есть активная позиция при описании событий младшего школьного возраста отражает интернальность взрослого человека.

3. Отношение к учителю. Люди с явным позитивным отношением к учителю отличаются выраженной интернальностью в сфере семейных отношений (7,4 против 5,2 стена), что скорее всего отражает их общую эмоциональность, эмпатийность. Те, кто негативно описывает первого учителя, отличаются рассогласованностью локуса контроля в сферах достижения (8,1 стена) и неудач (4,3 стена), т.е. незрелой самооценкой. Люди с нейтральным отношением к учителю продемонстрировали средние показатели по всем шкалам.

Мы можем говорить о том, что много позитивных оценок учителя отражает общий позитивный эмоциональный настрой взрослого человека по отношению к другим и склонность привязываться к значимым людям. А негативное отношение к учителю характерно для людей с несбалансированной самооценкой собственных поступков.

4. Характеристики описания учителя – физические, инструментальные, личностные. Для людей, описывающих учителя через физические характеристики (лицо, походка, одежда, манера говорить и подобное), характерны более выраженные экстернальность в сфере достижений и профессиональной деятельности и интернальность в семейных отношениях по сравнению с двумя другими группами.

Использование при описании учителя инструментальных характеристик (поступки, действия, цели) характеризует людей с более выраженной интернальностью в достижениях и профессиональной сфере.

Личностные особенности при описании учителя используют респонденты с высокой интернальностью в сфере неудач и межличностных отношений. Эти люди более направлены на самоанализ, размышления о собственных личностных качествах.

5. Связь описания ситуаций поощрения и наказания с УСК. По данному критерию мы анализировали источник успеха или неудачи в отношениях с учителем (внешний или внутренний) и наличие Другого в описываемой ситуации.

В ситуации поощрения локализация источника успеха (вне или в самой личности) связана со шкалами достижения и неудачи. Как и ожидалось, интернальность достижений более выражена у тех, кто описывает только внутренний источник успеха, а те, кто описывает успех как совместное достижение или помощь Другого, отличаются высокой интернальностью в области неудач.

Наличие других людей в ситуации успеха показало связь только с выраженной интернальностью в профессиональной деятельности. Люди, описывающие школьные достижения как результат совместной деятельности, в большей степени считают себя способными регулировать собственные профессиональные отношения.

При описании ситуации неудачи и наказания выявлены следующие связи. Люди, описывающие внешний источник неудачи, имеют более выраженную интернальность в области достижений и экстернальность в сфере межличностных отношений, а также более низкие показатели интернальности в сфере профессиональной деятельности. Они считают, что успеха добиваются самостоятельно, но в отношениях с другими людьми ответственность перекладывают на них.

Люди, описывающие себя и свои особенности как источник неудачи в школе, имеют более высокий показатель интернальности по большинству шкал, особенно в сфере профессиональных достижений. Наличие другого человека в описании ситуации неудачи и наказания связано с усилением экстернальности в сферах профессиональных и особенно межличностных отношений.

6. Связь целей учителя (обучение или воспитание) со шкалами УСК. Респонденты, считающие, что главной целью учителя было обучение (передача знаний, информации, обучение новому), имеют более выраженную интернальность в достижениях (7,4 против 6,4 стена) и профессиональных отношениях (7,8 против 6,3 стена). То есть направленные на успех люди связывают учителя с его функцией обучения детей.

Для людей, ставящих акцент на воспитательной стороне обучения (подавать пример, воспитывать, передавать идеологию и ценности), характерна более выраженная интернальность в сфере семейных отношений (8,4 против 6,2 стена). В данной ситуации вопрос в том, что первично – готовность воспринимать дидактические или воспитательные функции учителя ребенком в начальной школе или проекция собственных целей воспитания или достижения успеха на образ первого учителя. В нашем исследовании мы смогли только обозначить наличие этой связи.

Таким образом, мы показали, что локус контроля личности имеет множество связей с тем, в какой форме представлен первый учитель в воспоминаниях взрослого человека.

## СУБЪЕКТЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВОЕННОГО ВУЗА В ИХ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ

*М.В. Селезнева*

*г. Рязань*

*selezneva-margarita@rambler.ru*

В Типовом положении о военном образовательном учреждении ВПО от 31 января 2009 г. подчеркивается, что одной из главных задач военного вуза является «удовлетворение потребностей обучающихся в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии». Высококвалифицированная и высоконравственная личность будущего офицера может быть сформирована лишь в процессе учебно-профессиональной подготовки и непосредственного общения со своими сокурсниками и преподавателями. Проблема взаимодействия субъектов образовательной среды приобретает особую актуальность в военном вузе, где наблюдается противоречие между типом образовательной среды, способствующей формированию личности по догматическому типу, и социально-

образовательной установкой на подготовку активного и ответственного высокопрофессионального военного специалиста.

Исходя из этого мы задались целью исследовать, какие типы взаимодействия курсантов и преподавателей являются наиболее представленными в образовательной среде военного вуза, насколько они эффективны и в какой мере отвечают главной задаче военного вуза по подготовке профессионального военного специалиста с развитой субъектной позицией.

В качестве методологической основы своего исследования мы использовали концепцию экопсихологических взаимодействий человека со средой. Под типами взаимодействия имеются в виду отношения «обучающийся – образовательная среда», обусловленные ролевой позицией каждого из его компонентов: объект-объектные, объект-субъектные, субъект-объектные, субъектно-обособленные, совместно-субъектные, субъект-порождающие (Панов В.И., 2004, 2007, 2009).

В своем исследовании мы исходили из следующих представлений. Преподаватель в зависимости от избираемого типа взаимодействия (педагогической модели общения) создает такие условия (формирует такую образовательную среду), которые активизируют развитие субъектности курсанта или, наоборот, тормозят его развитие. При этом курсант использует возможности, представленные ему внешней образовательной средой (преподавателем), и ведет себя как субъект учебной деятельности. В случае если курсант не может или не готов их использовать, он становится объектом воздействия со стороны преподавателя.

Для проверки гипотезы исследования о влиянии типов взаимодействия курсантов с преподавателями на уровень развития субъектности курсантов нами был проведен констатирующий эксперимент, в котором приняли участие 82 преподавателя гуманитарных дисциплин и 365 курсантов 2-го курса Рязанского высшего воздушно-десантного командного училища им. генерала армии В.Ф. Маргелова (Селезнева М.В., 2011).

Для оценки динамики развития способности курсанта быть субъектом учебной деятельности использовались показатели его активности, проистекающие из стадий становления субъектности (Панов В.И., 2010, 2013). В соответствии с логикой исследования для проведения эксперимента были отобраны следующие методики: Методика диагностики модели педагогического общения (Юсупов И.М., 2004); Опросник для измерения аффилятивной тенденции и чувствительности к отвержению А. Мехрабиана, Опросник для измерения мотивации достижения того же автора, методика для измерения стилевой саморегуляции человека «ССП-98» В.И. Моросановой, Е.М. Коноз; тест Айзенка и тесты достижений по дисциплине «Иностранный язык»; опросник субъективной локализации контроля (ОСЛК) С.Р. Пантелеева С.Р. и В.В. Столина; методика «Нерешаемая задача» (Быков А.В., Шульга Т.И., 1999); методика для определения уровня развития творческого воображения (Пашукова Т.И., Дапира А.И., Дьякова Г.В., 1996).

*Результаты исследования и статистический анализ.* В ходе эксперимента было выявлено пять моделей педагогического общения, распространенных среди преподавателей. Наиболее представленная группа (53,6 %) – преподаватели, практикующие модель дифференцированного внимания «Локатор», предполагающую субъектно-обособленный тип взаимодействия с обучающимися. 5 % преподавателей используют модель негибкого реагирования «Робот», применяя дидактический подход к обучению (также субъектно-обособленный тип взаимодействия). Наиболее оптимальную модель педагогического общения – модель активного взаимодействия «Союз» – используют 26,8 % преподавателей. При этом между преподавателями и курсантами складывается совместно-субъектный или даже субъект-порождающий тип взаимодействия. 8,5 % преподавателей практикуют наименее эффективную дикторскую модель педагогического общения «Монблан», выступая преимущественно как трансляторы знаний, из-за отсутствия психологического контакта у них складываются объект-объектные отношения с курсантами. 6,1 % преподавателей используют авторитарную модель «Я – сам», вступая в объект-субъектное взаимодействие с курсантами.

В ходе исследования субъектности курсантов было установлено следующее распределение по стадиям: 36,2 % курсантов 1-го уровня находятся на стадии субъекта восприятия; 25,2 % курсантов 2-го уровня – на стадии субъекта осознанного подражания; 9,9 % курсантов 3-го уровня способны к произвольному выполнению требуемого действия, но при внешнем локусе контроля; 23,3 % курсантов 4-го уровня готовы к произвольному выполнению действия при внутреннем локусе контроля; 5,5 % курсантов 5-го уровня находятся на стадии субъекта экспертной оценки правильности выполнения требуемого действия другими индивидами (в позиции эксперта).

Полученные в ходе эксперимента данные были подвергнуты статистическому анализу. С помощью программы SPSS 17 была построена таблица сопряженности: в ячейках – модели педагогического общения, в столбцах – уровни развития субъектности курсантов. С помощью критерия  $\chi^2$  Пирсона было подтверждено: тип взаимодействия между курсантами и преподавателями статистически значимо влияет на развитие субъектности курсантов, или субъектность курсантов статистически значимо зависит от типа взаимодействия между курсантами и преподавателями ( $\chi^2 = 34,591$  при  $p = 0,005$ ). Высокий уровень статистической значимости и то, что ожидаемая частота меньше 5 встретилась только в 28,0 % ячеек, убедительно свидетельствуют о достоверности полученных результатов.

Нормированный остаток (в случае, если ожидаемая частота не меньше 5) позволяет более детально оценить характер влияния типов взаимодействия субъектов образовательной среды на развитие субъектности курсантов и также указывает на уровень статистической значимости. Преподаватели, которые взаимодействуют с курсантами по объект-объектному и объект-субъектному типу оказывают развивающее влияние только на курсантов 1-го и 2-го уровней субъектности и сдерживающее воздействие на 3–5-й уровни субъектности. Курсанты, взаимодействующие с преподавателями по объект-объектному и объект-субъектному типу, останавливаются в развитии субъектности на 2-м уровне.

Преподаватели с моделью дифференцированного внимания «Локатор» (субъект-обособленный тип взаимодействия) ориентированы только на курсантов с высоким уровнем субъектности – с 3-го по 5-й. Характер влияния данного типа взаимодействия на курсантов с 1-м и 2-м уровнями субъектности – негативный. Несоблюдение во взаимоотношениях баланса дифференциации и интеграции в данном случае приводит к тому, что отношение «курсант – преподаватель» остается формальным, не образуя целостного (совокупного) субъекта совместного развития.

Хотя совместно-субъектный и субъект-порождающий типы взаимодействия считаются самыми оптимальными, в ходе статистического анализа было установлено их развивающее воздействие только на курсантов с высоким (4-м) уровнем субъектности, когда обучающиеся выступают субъектами произвольного выполнения действия при внутреннем локусе контроля и у них хорошо развиты рефлексивные способности. Курсанты с более низкими уровнями субъектности (с 1-го по 3-й) не готовы «принять вклады» от преподавателя и вступить с ним в совместно-субъектный или даже субъект-порождающий тип взаимодействия.

Как показали полученные нами данные, наименьшее влияние оказывают типы взаимодействия на высший уровень субъектности – творческое воображение. Данная положительная связь была установлена на уровне  $p \leq 0,05$  только для группы преподавателей с моделью дифференцированного внимания «Локатор» (субъект-обособленный тип взаимодействия).

*Выводы.* Взаимодействие курсантов и преподавателей в образовательной среде военного вуза оказывает значимое влияние на развитие субъектности курсантов. Объект-объектный и объект-субъектный типы взаимодействия сдерживают развитие субъектности курсантов. Курсанты остаются на стадии субъектов осознанного подражания.

Субъект-обособленный тип взаимодействия – самый распространенный в образовательной среде военного вуза, в группах преподавателей, практикующих модель дифференцированного внимания «Локатор», обучается свыше 50 % курсантов с 1-м и 2-м уровнем субъектности. Однако данные преподаватели ориентированы только на курсантов с высоким уровнем субъектности – с 3-го по 5-й. В результате такого типа взаимодействия у курсантов с низким уровнем субъектности (1–2-м) происходят сбои в формировании перцептивной модели и преподаватели не в полной мере предоставляют им возможности для развития интеллектуальных способностей. А недостаточность сформированности первых уровней субъектности сказывается на качестве последующих, тормозит их развитие. Это служит одной из причин низкого качества учебно-профессиональной подготовки большей по численности группы курсантов.

**ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ВНЕДРЕНИЯ ФГОС: КЛЮЧЕВЫЕ АСПЕКТЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА<sup>1</sup>**

*И.В. Серафимович*  
*г. Ярославль*  
*iserafimovich@yandex.ru*

Внедрение новых ФГОС требует нового взгляда на психологическое сопровождение как самого учебно-воспитательного процесса, так и всех его участников (от обучающихся до административно-управленческого звена). И психолог как один из субъектов образовательного процесса не может быть в стороне от происходящих изменений, изменений в приоритетах, формах, содержании образования и конечном результате. Как же психологи включаются в процесс сопровождения ФГОС? Удастся ли им качественно и целостно сопровождать внедрение стандартов? Какие сложности возникают в этом процесс и каковы пути их решения?

Анализ проблемных зон, связанных с системным психологическим сопровождением ФГОС, сделанный И.В. Дубровиной, позволил нам определить некоторые приоритеты в сопровождении психологов Ярославской области (на базе Центра профессиональной ориентации и психологической поддержки «Ресурс» (директор – И.В. Кузнецова):

Во-первых, существует низкий уровень психологической культуры субъектов образовательного процесса, это означает, что задача психологической службы в современный период – привнесение в систему образования научной и в то же время практической психологии. Приоритетным является психологическое просвещение всех участников образовательного процесса. Это дало нам основание для модернизации и разработки нововведений в методических рекомендациях «Направления деятельности службы практической психологии (педагога-психолога) общеобразовательного учреждения» (составители – Н.П. Ансимова, И.В. Кузнецова, О.В. Большакова). Просвещать нужно и психологов, поскольку рассмотрение новых направлений деятельности педагога-психолога в условиях стандартов (психологическое сопровождение обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и психологическое сопровождение одарённых обучающихся) и особенностей их реализации с различными участниками образования (родителями, обучающимися, воспитанниками, педагогами, администрацией) дает возможность наметить конкретные пути для психолога-практика по разрешению возникающих сложностей. Остальные направления деятельности педагога-психолога, в число которых входят психологическое сопровождение учебной деятельности, психологическое сопровождение перехода на новый образовательный уровень и адаптации на новом этапе обучения, психологическое сопровождение деятельности по сохранению и укреплению здоровья обучающихся (воспитанников), психологическое сопровождение воспитательной деятельности, развития личности обучающихся (воспитанников), их социализации, психологическое сопровождение профессионального самоопределения, предпрофильной подготовки и профильного обучения обучающихся (воспитанников), сохраняя свою сущность, видоизменяют акценты для достижения конечных результатов, утвержденных стандартом.

Во-вторых, новые требования образования ставят приоритетные акценты на личностные, метапредметные и предметные результаты образования, ранее же образование было ориентировано на развитие интеллектуальной сферы (сдача ЕГЭ), именно эта ориентация определила критерии оценки деятельности образовательного учреждения по достижению данной цели, на личностные особенности обращали внимание в критические моменты. Здесь требуется помощь в разработке критериев оценки достижения новых результатов образования, в связи с чем возрастает удельный вес таких видов работ педагога-психолога, как экспертиза, проектирование. Это влечет за собой необходимость обучения данным видам деятельности психологов.

В-третьих, психологи чаще используют тесты и опросники, в лучшем случае тренинги и не применяют культурно-нравственный потенциал науки. В настоящее время необходимо пробуждать и укреплять желание у родителей и педагогов сотрудничать друг с другом, пересмотреть всю структуру деятельности психологической службы.

---

<sup>1</sup> Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, проект №11-06-00739а.

В-четвертых, существуют проблемы взаимодействия психологических служб, что требует дополнительного обсуждения.

На наш взгляд, из этих проблемных зон наиболее актуальна с точки зрения практики задача просвещения всех участников образовательного процесса на необходимом и достаточном научно-психологическом уровне. Для того чтобы решить первую и вторую проблемные задачи потребуются один из важных шагов – формирование информативной компетентности по различным вопросам психологического сопровождения внедрения ФГОС. Но чтобы сами психологи могли формировать эту компетентность, необходимо создать для них соответствующие условия. С этой целью в рамках практических семинаров для педагогов-психологов ОУ Ярославской области на базе Центра профессиональной ориентации и психологической поддержки «Ресурс» был организован цикл семинаров «Психолого-педагогическое сопровождение ФГОС второго поколения». Один из семинаров был посвящен теме «Психолого-педагогическое сопровождение внедрения ФГОС второго поколения: опыт взаимодействия педагога-психолога и педагогов-предметников по формированию универсальных учебных действий (УУД)». Практическая часть включала несколько моментов.

Во-первых, решение проблемных ситуаций: «Что я могу как психолог сделать для реализации ФГОС-2 при совместной работе с педагогом?» Здесь были предложены конкретные практические педагогические проблемные ситуации, встречающиеся в деятельности педагога по реализации требований ФГОС. Психологу нужно было выработать конкретные шаги по сопровождению процесса разрешения проблемных ситуаций (для педагога и противоположной стороны, в качестве которой выступали обучающиеся и родители) с учетом необходимости формирования и развития у учащихся коммуникативных, регулятивных, познавательных и личностных УУД и формирования у педагога творческого профессионального педагогического надситуативного мышления (М.М. Кашапов).

Во-вторых, творческое задание на презентацию нового содержания и формы деятельности психолога по сопровождению ФГОС в форме акростиха или синквейна.

В-третьих, бриф-опрос (35 респондентов) на незаконченные предложения по сопровождению ФГОС («Моя(и) любимая (ые) (часто используемая) технология(ии)...», «При формировании УУД психолога ключевая роль принадлежит в ...» (проранжируйте все УУД по степени собственного вклада в их формирование и развитие). Около половины респондентов смогли назвать технологию(и), используемую в профессиональной деятельности (в основном были озвучены разнообразные активные методы обучения как технологический инструмент), т.е. информационная компетентность может помочь находить единый язык с педагогами и администрацией ОУ, но ее стоит увеличить, если говорить о реализации намеченных психологом планов по формированию тех или иных УУД.

Среди приоритетов в УУД на первое место по критерию формирования и развития в своем учреждении были поставлены личностные, на второе – познавательные, на третье – регулятивные и на четвертое – коммуникативные. Таким образом, коммуникативные и регулятивные УУД как наиболее сложные в диагностическом плане, наиболее трудно распознаваемые и дифференцируемые педагогами недостаточно приоритетно представлены и в структуре деятельности педагога-психолога. Это направление может стать полем для различных курсов повышения квалификации. Сам по себе семинар способствовал повышению информационной компетентности, креативной направленности, стимулированию проявлений профессиональной активности педагогов-психологов в ситуации перехода на новые ФГОС.

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ**

*В.Г. Сидоров  
г. Краснодар  
valegris@mail.ru*

Известно, что система образования представляет такую общественную структуру, которая служит решающим условием формирования духовности индивида, а потому и психологического содержания его как личности. Именно через образование возможно становление личности с инно-



вационным мышлением, способной находить оптимальные решения и действия в различных ситуациях. Этим отличается антропоцентрическая ориентация обучения и воспитания от технократической образовательной стратегии (Брушлинский А.В., 1966).

Человек с рождения вступает в отношения с другими людьми, и чем разнообразнее эти отношения, тем более полно в нем отражается общекультурное содержание данного исторического времени. Такое отражение невозможно без формирования его духовно-психического содержания, в котором рациональные, эмоциональные, мотивационные и другие составляющие образуют органическое единство. Это содержание проявляется через способности, характер, темперамент, самооценку, стиль мышления и т.п., что определяет своеобразие индивидуальной личности в её творческих исканиях, приобретающих социально-культурную значимость. Поэтому важным становится формирование психических аспектов такой деятельности, выявление действительных мотивов, установок и ориентаций личности, поскольку творческий характер деятельности предстает не как простая репродукция уже существующих традиций, а как их качественное обновление, как превращение личных действий в нечто «существующее для всех». В этом плане образовательная система оказывается тем социальным бытием, которое служит предпосылкой формирования психологии творческой личности.

Известно, что психика человека выступает в качественно своеобразной форме – в форме сознания, хотя оно и не исчерпывается только сознанием. Это начало проявляется в форме непосредственных и неотчуждаемых от него переживаний, а способность к самонаблюдению и самоотчету в форме внутренней речи ведет к их осознанию. Поэтому интимно-личностная ценность психических явлений делает их несводимыми к другим сторонам человеческого бытия, тем более что они реализуются по принципу сигнальной саморегуляции и модифицируются через механизм внутреннего контроля. С этой точки зрения сознание предстает своеобразным психическим пространством, образно говоря, сценой, на которой протекает психическая жизнь человека через различные формы своего проявления – представления, чувства, мотивы, умственные действия и т.п., которые становятся важнейшим объектом образовательного воздействия. Поэтому в сфере образования можно говорить и о социальной психологии при изучении группового поведения, феноменов конформизма, сплоченности, формальных и неформальных коммуникаций и др.

И то обстоятельство, что мыслит и запоминает не сознание как таковое, а человек, переводит проблему обучения и воспитания в плоскость формирования личности, в плоскость формирования психического содержания Я – самосознания. Самосознание есть то, что присуще психическим процессам, что объединяет и связывает их в единство психической жизни человека. Поэтому содержание обучения и воспитания – это вечные проблемы психолого-педагогической технологии, всегда вызывавшие большие споры, особенно в наше время, когда нередко конъюнктурные интересы заслоняют действительные задачи, стоящие перед системой образования: что включать в учебные программы, каким должно быть разумное сочетание стандарта и творчества и многое другое.

Исторически в российской образовательной системе сложились три уровня духовно-рационального воздействия, которые определяются начальным, средним и высшим образованием. А дидактическая содержательность этих уровней, по существу, характеризует необходимые и достаточные предпосылки формирования психологии личности. При этом все уровни реализуют общественный заказ, т.е. они приобщают подрастающее поколение к общественным запросам через общеобразовательную и профессиональную его подготовку. Но вместе с этим они выполняют и конструктивную функцию духовно-психического формирования личности, т.е. её воспитания, поскольку в ходе учебы личность наполняется определенным интеллектуальным и духовно-нравственным содержанием, что становится основой психической характеристики ее деятельности и поведения в обществе.

И здесь, на наш взгляд, важным оказывается тот культурно-информационный материал, на котором формируется психология личности. И если рациональный компонент образования существенно связан с логикой материала профессиональных дисциплин, то эмоционально-волевая сфера личности, в которой особенно полно проявляется её психическое содержание, не может быть столь жестко детерминированной структурой образовательного процесса. Эта сфера становится важным резервом повышения эффективности образовательного процесса, где определяющее место принадлежит гуманитарным дисциплинам и искусству. Осознать их место в содержании общего

образования – значит решить одну из ключевых проблем модернизации последнего, если иметь в виду ориентацию на антропоцентрическую культуру, на развитие и формирование психологии инновационной личности.

Отмеченные моменты функциональной двойственности образовательного процесса взаимосвязаны. Забвение одного приводит к потере профессиональных ценностей, т.е. того, что принято называть фундаментальным образованием. А нигилизм по отношению к гуманитарным дисциплинам влечет за собой превращение личности в отвлеченно-альтруистическую фигуру, не способную к каким-либо творческим действиям или поискам.

Итак, современная действительность предъявляет к личности не только рационально-творческие, но и не менее значимые духовно-нравственные требования, так что ее творческий поиск неотделим от его же социально-нравственной оценки. На наш взгляд, такая оценка всегда должна соответствовать масштабу и широте рационально-творческого поиска. И если мы желаем создать систему образования, нацеленную на инновационный поиск нестандартных решений в любой сфере общественной деятельности, то важно найти адекватное этой системе идейно-духовное содержание, способное сформировать соответствующую психологию творческой личности.

Столь же верно и обратное. Чтобы индивид достиг высокого уровня рационально-логической культуры, выработал активную жизненную позицию, необходимы такие психологические предпосылки, как готовность к учебе, решимость и твердость воли, чувство ответственности и другие, характерные для подлинного величия человеческого духа как созидающего начала. Поэтому такое соответствие имеет существенное значение для формирования действительно целостной личности.

И если, например, религиозное мировосприятие берется в качестве идейно-духовного содержания, в качестве духовно-психологической основы нравственности, эстетичности жизненного идеала и т.п., то в лучшем случае консервируется существующий уровень знаний и индивидуальный уклад жизни, поскольку сформированная на такой основе личность не способна к творческому созиданию, к глубокой самоотдаче и поиску неизведанного, к свершению чего-то нового, к подлинной гражданственности и патриотизму. Поэтому вряд ли позитивно можно оценить разнообразные попытки внедрения в средний и высший уровни образовательной системы курсы той или иной конфессиональной культуры, якобы адекватные национальному духу, национальному самосознанию и т.п. Таким образом, образовательный процесс должен представлять органическое единство трех составляющих: рационально-логического компонента образовательного процесса как основы профессионализма и адекватного ему социально-общественного и духовно-нравственного содержания. Подчеркивая значимость отмеченной триады, мы не ставим вопроса об их конкретизации, т.е. перевода в плоскость их содержательного дидактического наполнения. Здесь речь идет о стратегических составляющих образовательного пространства как необходимого и достаточного условия формирования психологии творческой личности.

С этой точки зрения создание глобальных коммуникаций в бизнесе и промышленности, совершенствование технологии производства на основе достижений науки и многое другое может быть осуществлено в той степени, насколько полно реализуется инженерно-техническая направленность образовательного процесса, предполагающая психологическое единство деятельной составляющей и духовно-творческой ориентации личностного содержания молодого человека.

Такая переоценка образования требует углубления его гуманитарной сферы, которая включала бы в себя высочайшие ценности человеческого духа. Только тогда образовательная система способна воспитать творческую личность, психологически готовую решать широкий спектр задач социально-производственного характера, способную ценить и уважать свою историю. Поэтому только привлечение широкого исторического, политического и культурного материала с явно выраженным пафосом силы и мощи человеческого духа может стать психолого-педагогической предпосылкой для формирования творческой личности, которой по плечу будет научно-техническое возрождение Отечества.

## ОСОБЕННОСТИ ДОВЕРИТЕЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧИТЕЛЯ С УЧЕНИКАМИ

*Т.П. Скрипкина*  
*г. Москва*  
*skripkinaurao@mail.ru*

Доверие учителя, его умение создавать доверительную атмосферу в школе и в классе – это не просто умение быть эффективным в общении с детьми, успешно передавать им определенную сумму знаний. Это умение создавать, развивать и сохранять человеческий, духовный контакт с детьми, умение общаться с детьми не от имени своей роли учителя, а потому «демиурга», который точно знает, как воспитывать, формировать, развивать, а умение взаимодействовать с детьми от имени своего человеческого Я. Как показывают многочисленные исследования, создание доверительной атмосферы в школьном коллективе – одно из важных условий психологической безопасности ребенка в школе. Для реализации такого рода обстановки необходимо уметь налаживать доверительный контакт с учащимися.

Согласно развиваемой нами концепции доверительных отношений, личность будет гармоничной лишь в том случае, если она умеет гармонично «распределять» уровень доверия к себе и к другим людям. В этой связи нами было высказано предположение о том, что учителя в своей профессиональной деятельности склонны в большей мере доверять себе, нежели учащимся, что негативно сказывается на их взаимоотношениях, а также в целом на психологической атмосфере в классе. В этой связи нами было проведено эмпирическое исследование, посвященное изучению уровня доверия к себе в разных сферах жизни учителя и его взаимосвязь с другими характеристиками личности. В исследовании приняли участие 144 учителя.

По условию разработанной нами методики доверия к себе выделено 11 значимых сфер жизни, в которых уровень доверия к себе может проявляться по-разному. Это шкалы, связанные с доверием к себе в области профессиональной деятельности, в интеллектуальной сфере, в решении бытовых проблем, в умении строить взаимоотношения с близкими людьми, с вышестоящими, с членами семьи, с учениками, родителями, с подчиненными, а также с доверием к себе в учении, в умении нравиться представителям противоположного пола и интересно проводить досуг. По результатам диагностики учителей между этими шкалами был проведен древовидный кластерный анализ.

Согласно полученным данным, переменные сгруппировались в три основных кластера (фактора):

- 1) доверие к себе в профессиональной и интеллектуальной сфере;
- 2) доверие к себе в умении строить взаимоотношения с детьми, подчиненными, семьей, с близкими людьми, вышестоящими, а также в решении бытовых проблем;
- 3) доверие к себе в умении строить взаимоотношения с собственными родителями и интересно проводить досуг, нравиться противоположному полу.

Как видно из выделенных кластеров, к задачам данного исследования имеют отношение только два первых кластера. Из шкал, входящих в первый и второй кластер, для дальнейшего исследования, выбраны две шкалы: в первом кластере – показатели шкалы доверия к себе в профессиональной деятельности, а во втором кластере – доверия к детям. Результаты исследования показали, что из всей выборки 42 педагога обладают низким уровнем доверия к себе в названных сферах, 70 – высоким и 32 имеют высокий уровень доверия к себе в профессиональной деятельности и низкий уровень доверия к себе во взаимоотношениях с детьми.

Интересные закономерности позволяет выявить рисунок, в котором отражен уровень доверия к себе в профессиональной сфере и в сфере общения с детьми у трех групп учителей.

У всех учителей наблюдается одна и та же тенденция: уровень доверия к себе в профессиональной сфере выше, чем к детям в сфере взаимоотношений с ними. Другими словами, полученные данные со всей очевидностью показывают, что практически нет учителей, которые считали бы себя плохими профессионалами. При этом для значительной части учителей фактор взаимоотношений с детьми не является значимым. Создается впечатление, что этот фактор для учителей не имеет большого значения при оценке собственной профессиональной деятельности, они сводят свою миссию лишь к знанию своего предмета и к трансляции знаний.

Наибольший интерес представляет последняя группа учителей (кластер 3), в которой данная закономерность выражена более всего. Как видно из рисунка, именно эта группа учителей (примерно 30% от всей выборки) имеет самый высокий уровень доверия к себе в профессиональной сфере и самый низкий уровень доверия к себе в сфере взаимоотношений с детьми. Они наиболее прагматично относятся к своей профессиональной деятельности, и неумение взаимодействовать с детьми, неумение выстроить с ними позитивный доверительный контакт на субъективном уровне компенсируется хорошим знанием своего предмета. Это может означать, что они владеют методиками преподавания, знают свой предмет, но при этом не умеют (а чаще не считают нужным) налаживать с детьми позитивный доверительный контакт. Видимо, именно эта группа учителей в наибольшей степени фрустрируют школьников, требуя от них хороших знаний и оценивая учеников только по получаемым оценкам. Ни о каком доверии школьникам, к их, может быть, еще не состоявшимся возможностям, к их ресурсам со стороны учителей в данном случае речь не идет. По нашему мнению, именно эта группа учителей отличается наибольшей авторитарностью.

Отметим также, что для группы учителей, показавшей самый низкий уровень доверия к себе в профессиональной сфере, характерен и самый низкий уровень доверия к себе в сфере взаимоотношений с детьми (кластер 1). Из этого можно сделать лишь один вывод: данная группа учителей не заинтересована ни в своей профессии, ни в школьниках. Они не слишком уверены в своей профессиональной компетентности и в то же время не считают нужным доверять возможностям учащихся.

По нашему мнению, как первая описанная группа учителей, так и вторая требуют специального обучения, связанного с развитием доверия к себе в области взаимоотношений с учащимися.

И наконец, третьей группе учителей, вошедшей в кластер 2, свойствен высокий уровень доверия к себе в области профессиональной деятельности и более высокий уровень выраженности доверия к себе в области взаимоотношений с детьми. Таким образом, именно эта группа учителей по сравнению с двумя другими группами доверяет себе в области взаимоотношений с детьми значительно больше. Однако следует заметить, что даже данная группа учителей доверяет себе в области взаимоотношений с детьми значительно меньше, чем в области своей профессиональной деятельности.

Итак, полученные и проанализированные данные позволяют сделать общий вывод. Во-первых, все учителя доверяют себе в области своей профессиональной деятельности значительно выше, чем в области взаимоотношений с детьми. Во-вторых, большая часть учителей, принявших участие в исследовании (более 50 %), практически полностью не доверяют себе в области взаимоотношений с детьми. Это может означать только одно: они не умеют делегировать доверие школьникам, а некоторые из них даже не считают это необходимым в своей профессиональной деятельности.

### **СЕТЕВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ И ОБРАЗОВАНИЕ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ**

*О.И. Тарасова*  
г. Санкт-Петербург  
*ol.tar@mail.ru*

Согласно прогнозам ЮНЕСКО, XXI в. должен стать веком образования. Из всех существующих в одновременности кризисов цивилизации наиболее опасен кризис образования, потому что образование одновременно является и «зеркалом», и порождающей причиной всех других общечеловеческих кризисов.

С одной стороны, система образования – одна из наиболее консервативных социокультурных структур. В настоящее время образование уже не выполняет свою важнейшую функцию – создавать предпосылки и поддерживать социокультурную динамику на уровне развития, а не на уровне стагнации. С другой стороны, развитие и модернизация системы образования, призванной обеспечивать будущее, во многом происходит как отражение в ней противоречивых социокультурных процессов. Изменения в системе представляют не только актуальную ситуацию в обществе, но и его потенциальные (возможные, вариативные) состояния.

Становление человека новой информационной эпохи, постиндустриального общества и экономики знаний связано с формированием и распространением нового типа системного (сетового, структурного) взаимодействия. Проблема знания по-новому актуализируется в пространстве информационной культуры и сетевого общества. Например, О. Тоффлер говорил, что неграмотный человек будущего, это не тот, кто не умеет читать. Неграмотным будущего станет тот, кто не умеет учиться. В современном мире информационное воздействие на личность огромно, что ведет к повышению требований к познавательным, коммуникативным и другим способностям и навыкам человека.

В настоящее время постоянное изменение всех аспектов жизни, трансформация социальных институтов, преобразования множества социальных структур, актуализируют теоретико-методологическое изучение динамических процессов. Поэтому возникновение теории сетевого взаимодействия как междисциплинарной теории (на основе психологических, антропологических, философских, социологических, педагогических, культурологических, нейрофизиологических, математических, экономических и прочих исследований) актуализировано запросами и тенденциями развития современного постиндустриального общества в целом и системы образования в частности.

В социальном мире взаимодействие приобретает особые, принципиально новые характеристики в связи со спецификой всех взаимодействующих сил, и прежде всего, когда носителем этих сил выступает сам человек как активно действующий и проектирующий свои действия социальный субъект (Сайко Э.В., 2008). Философская категория «взаимодействие» отражает процессы различного воздействия объектов друг на друга, их взаимообусловленность, порождение одним объектом другого. Это понятие не только отображает взаимосвязи между различными объектами, но и характеризует формы человеческого со-бытия, человеческой деятельности и процессов познания. В понятии «взаимодействие» фиксируются прямые и обратные воздействия вещей друг на друга, обмен информацией, энергией, веществом между различными объектами, организмами и средой, формы кооперации людей в различных вариантах сотрудничества. Оно охватывает прямые и опосредованные отношения между системами и объектами. В социокультурных процессах взаимодействие служит точкой замыкания и размыкания социальных связей. Взаимодействие оказывается не исходным, а повторяющимся моментом, поддерживающим устойчивость социальных форм.

Сеть (сетевая структура) – это междисциплинарное понятие, применимое к разнообразным структурам и системам. Сетевая структура представляет собой сложную, многокомпонентную развивающуюся систему, состоящую из взаимосвязанных и взаимозависимых (кооперирующихся) равнозначимых элементов. Она противопоставляется *иерархической структуре*, основанной на определенной схеме соподчинения (ранжирования) элементов, вступающих не в кооперативные, а в конкурентные отношения (Олескин А.В., 2012). Сеть выступает сообществом социокультурных институтов, не только как организаций, но и неких способов формирования образовательных культур (Адамский А.И., 1995). Сеть – способ организации совместной деятельности, обеспечивающей обучающимся возможность использования в своей деятельности ресурсов нескольких (двух и более) образовательных учреждений (Парюрель Р., 1997).

В современных педагогических исследованиях сетевое взаимодействие в сфере образования понимается как горизонтальное взаимодействие между образовательными учреждениями по распространению функционала и ресурсов. Сегодня сетевое взаимодействие для системы образования становится потенциально эффективной инновационной технологией, которая позволяет образовательным учреждениям разного уровня стабильно и динамично развиваться.

При сетевом взаимодействии в образовании осуществляется не только обмен информацией (встречи, конференции, семинары, дискуссии, научный диалог, обмен опытом и т.п.), но и распространение инновационных разработок и практик, развитие диалога и между субъектами, и между учреждениями образования. По словам А.И. Адамского, сеть в образовании – это система связей, позволяющая разрабатывать, апробировать, предлагать и рекомендовать профессиональному научно-образовательному сообществу в целом инновационные модели содержания образования, экономики образования, управления образованием и образовательной политики (Адамский А.И., 2003).

Развитие сетевого взаимодействия в системе образования обусловлено несколькими причинами: образовательные учреждения заинтересованы в сетевом взаимодействии в связи с появляющейся возможностью увеличить совокупный объем ресурсов взаимодействующих учреждений образования; растет многообразие запросов со стороны потребителей образовательных услуг; постепенно исчезает грань между формальным и неформальным образованием, стремительно развиваются дистанционные информационно-коммуникативные технологии.

В сетевом взаимодействии важны координация, комплексность, неравновесие, сохранение открытости, создание новых связей, порождение новых информационно-когнитивных возможностей и состояний. Разноразмерное и разноцелевое сетевое взаимодействие всех субъектов непрерывного образовательного процесса как способ реализации нового качества информационно-когнитивного метаболизма и обучающей среды постепенно становится нормой новых образовательных практик.

Сетевое взаимодействие является инновационной технологией подготовки кадров для экономики знаний, повышения квалификации управленческих кадров и профессорско-преподавательских кадров, выступает фактором развития академической мобильности, обладает качеством доступности и регулярности.

Сетевое взаимодействие осуществляется как на организационно-инфраструктурном, так и на межличностном уровне. Однако диалогическое, со-бытийное взаимодействие происходит не на уровне научно-образовательных (производственных и т.п.) учреждений и их руководства, а на уровне кафедр и факультетов, между учеными, преподавателями, студентами. Сетевое взаимодействие отражает процесс развития поликультурного преподавания в сфере образования (образовательных услуг), развивает не только полезные и экономически выгодные связи, но и различное межкультурное сотрудничество в преподавательской и студенческой среде.

Параллельная дискретная или комплексная работа с различными сетевыми точками доступа дает возможность выхода на иные формы сотрудничества и кооперации, разработки новых вариантов и методик обучения и переподготовки кадров разного уровня, создание нового видения процесса непрерывного образования, потенциально ведет к выращиванию и созданию из разрозненных образовательных центров (разного уровня и профиля) новой инновационной образовательной структуры, обладающей информационно-когнитивными и организационно-методическими возможностями, более богатыми, чем простая сумма ее исходных составляющих.

Сверхзадача сетевого взаимодействия в научно-образовательном пространстве – совершенствование системы непрерывного образования на основе взаимного творческого обмена опытом, формами работы, мнениями, идеями, критикой, взаимными обсуждениями, уникальным опытом, а также созданием новых образовательных практик, формирующих и реализующих феномен образования не только в виде системы транслирующей опыт прошлого, но и проектирования новых концепций и практических структур образования, обладающего проективными технологиями и возможностью опережающего развития.

Можно предположить, что сетевое взаимодействие постепенно станет нормой для процесса непрерывного образования, основой для карьерного роста специалистов-профессионалов, в сетевом взаимодействии будет заинтересовано и педагогическое сообщество, и разнообразные научно-образовательные, производственные и социально-экономические структуры. Построение взаимных связей (социальных сетей) между учреждениями образования, науки и культуры на основе сотрудничества и взаимодействия позволит решить существующие в современном образовании проблемы по эффективной реализации образовательных проектов и инициатив, обеспечивающих непрерывное образование и опережающее развитие.

Новая социальная интеграция и (меж)сетевое взаимодействие в создаваемом инновационном пространстве образования, науки и культуры – это и отражение общих тенденций, происходящих в глобальном мире, и объективная социокультурная и психолого-педагогическая необходимость.

## ШКОЛЬНИК КАК СУБЪЕКТ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ

*Н.А. Шкуричева*  
*г. Москва*  
*nash.5@mail.ru*

Для человека, выступающего в бесконечно многообразных системных противоречивых качествах, важно быть субъектом. По мнению А.В. Брушлинского, разработавшего теорию субъекта в русле методологии С.Л. Рубинштейна, это означает «быть творцом своей истории, вершителем своего жизненного пути: инициировать и осуществлять изначально практическую деятельность, общение, поведение, познание, созерцание и другие виды специфически человеческой активности» (Брушлинский А.В., 1996, с. 92). Однако, отмечает автор, традиционное психологическое понимание природы субъекта часто связано лишь с отношением человека к себе (и другим) как инициатору и источнику определенных видов предметной деятельности.

Исследуя проблематику субъекта, А.В. Брушлинский полагает, что субъект – это человек на высшем (индивидуализированном) уровне деятельности, общения, целостности, автономности и т.д. Ученый раскрывает психологическое понятие субъекта следующим образом: «На различных этапах онтогенеза человек, формируясь в качестве субъекта, взаимодействует с окружающей действительностью на очень разных, но взаимосвязанных уровнях: сначала как с системой раздражителей, затем как с системой сигнальных раздражителей, наконец, как с объектом, с людьми – как с субъектами. На первом уровне это взаимодействие развивается в виде реакций на раздражители, на втором – в виде реакций и простейших действий, на третьем – в виде более сложных действий с объектами и простейших поступков в отношении людей, на четвертом – в виде более нравственных поступков. Каждый предыдущий уровень входит в состав последующих уровней и тем самым продолжает развиваться в целостной системе – в субъекте» (Брушлинский А.В., 1994, с. 73).

Отождествляя понятия «субъект» и «субъектность», А.В. Брушлинский последнее определяет как системную целостность всех его сложнейших и противоречивых качеств, в первую очередь психических процессов, состояний и свойств сознания и бессознательного. Такая целостность формируется в ходе исторического индивидуального развития. Будучи изначально активным, человеческий индивид, однако, не рождается, а становится субъектом в процессе общения, деятельности и других видов своей активности (Брушлинский А.В., 2002).

При этом субъект определяется как человек на высшем уровне деятельности, общения, целостности, автономности. Но по справедливому замечанию А.В. Брушлинского, традиционное психологическое понимание природы субъекта часто связано лишь с отношением человека к себе (и другим) как к деятелю, как инициатору и источнику определенных видов предметной деятельности. При этом отношение субъекта к собственным психическим процессам, свойствам, переживаниям, состояниям оставалось до настоящего времени вне основного поля внимания ученых (Брушлинский А.В., 2004).

Позиция школьника как субъекта межличностных отношений в образовательном процессе определялась А.В. Брушлинским как деятельность и активность в процессе их воспитания и обучения; любая личность является субъектом подлинного воспитания, если является субъектом этого воспитания.

Таким образом, сущность школьника как субъекта общения не сводится только к системе межличностных отношений с другими, а проявляется в способности к самодетерминации.

Эти идеи всесторонне раскрыты в концепции социального воспитания в контексте социализации профессора А.В. Мудрика. Суть вопроса о человеке как субъекте социализации состоит в том, что освоение социальных и культурных норм и ценностей происходит у человека в единстве с реализацией своей активности, позитивным самоизменением и самореализацией в обществе.

А.В. Мудрик утверждает, что человек становится полноценным членом общества, будучи субъектом социализации, усваивающим социальные и культурные нормы и ценности в единстве с реализацией своей активности, позитивным самоизменением и самореализацией в обществе (Мудрик А.В., 2009).

С позиции субъектного подхода, как говорил А.В. Брушлинский, особенно важно учитывать все многообразие взаимосвязей между каждым отдельным человеком и обществом в целом, не сводя социальность лишь к влиянию общества на индивида.

### **ВОЗМОЖНОСТИ КУРАТОРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ СТАНОВЛЕНИИ СТУДЕНТОВ**

*Е.Ю. Шлюбуль  
г. Краснодар  
likion@mail.ru*

Проблема личностно-профессионального становления человека, будучи одной из наименее разработанных, включает целый комплекс важнейших методологических и теоретических вопросов. При личностно ориентированном подходе она рассматривается в единстве мотивационно-потребностной и операционной сфер в условиях образовательно-профессиональной деятельности (Р.С. Немов, А.Г. Кирпичник, Н.Н. Обозов, Е.Ю. Пряжникова, В.М. Русалов, А.С. Чернышев, Э.Д. Шадриков).

В ходе формирования субъекта профессиональной деятельности и отношения его к себе как к деятелю одновременно происходит и развитие его как личности (Т.В. Кудрявцев, В.Ю. Шегуров). Для педагогической науки и практики всегда была значима задача исследования личностного и профессионального становления будущих специалистов (бакалавров, магистров) в вузе, нахождения дополнительных ресурсов в организации работы со студентами, направленной на поддержание этих процессов.

Кураторство относится к основным стратегическим направлениям работы вуза, способствующим развитию активной, гражданской позиции и личностно-профессиональному становлению студента.

Деятельность куратора, направленная на личностно-профессиональное становление студента, может строиться на принципах организации деятельности и общения (целостности, определяющей внутреннюю неразрывность содержания и средств его представления); ценностно-смысловой направленности, которая ориентирует на создание условий для обретения каждым студентом смысла своего образования и жизни; активности и саморазвития личности студентов с учетом возрастных и социальных особенностей каждого; на принципе многообразия форм и методов работы.

Содержание деятельности куратора на разных курсах предполагает решение инвариантных задач: изучение индивидуальных особенностей студентов, актуализацию их трудностей и оказание превентивной и оперативной помощи в их разрешении; поддержку инициативы и творчества студента; работу с индивидуальными запросами и ожиданиями студентов; создание условий для осознания каждым из них своих чувств, переживаний и возможностей для их высказывания. Кроме того, кураторство предусматривает выполнение следующих функций: диагностической (изучение личности студента для выявления имеющегося у него творческого потенциала и трудностей), организационно-коммуникативной (овладение студентами стилем гуманизации межличностных отношений), посреднической (осуществление «посредничества» между студентом и преподавателем/структурами управления), поддерживающей (оказание помощи в преодолении трудностей и решении проблем посредством перевода проблемы в ситуационную задачу).

Функции куратора и направления его деятельности меняются от курса к курсу. Основные функции куратора 1-го курса: содействие в адаптации в вузовском пространстве, поддержка, опека. Для студентов 2-го и 3-го курса куратор – это посредник и координатор, для 4–5-го – консультант. Данное положение позволяет куратору конструировать свою деятельность в зависимости от возрастных показателей студентов, от уровня их потенциальных и реальных возможностей.

Работа куратора может реализовываться через индивидуальные и групповые формы работы (лекции, беседы, диспуты, тренинги, деловые игры; клубы, мастерские, лаборатории; групповые и индивидуальные консультации).



Результатом работы куратора является: готовность студентов к преодолению трудностей в собственной жизнедеятельности; становление активной личностно-профессиональной позиции; способность к рефлексии и самоанализу собственного развития и профессионального опыта.

### СУБЪЕКТ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ПРОЕКЦИИ И ВОЗМОЖНОСТИ РОСТА

*Т.Н. Щербакова, Д.И. Авраменко*  
*г. Ростов-на-Дону*  
*tatiananik@list.ru*

Профессиональная деятельность рассматривается в современной психологии как пространство персонализации человека. Это положение особенно верно в отношении антропоцентрических профессий. В педагогической деятельности возможность персонализации ее субъекта является не только условием его профессиональной удовлетворенности, способности к профилактике профессиональных деструкций, но и значительным фактором, обуславливающим достижение позитивного педагогического результата.

Методология гуманизации образования требует организации такого педагогического взаимодействия, которое обеспечило бы совместный личностный рост, одновременное личностное развитие учителя и учащегося. Между субъектами педагогического взаимодействия, построенного в парадигме гуманистической психологии, должны устанавливаться отношения, способствующие фасилитации развития психологического и личностного потенциала каждого из них.

В процессе персонализации педагога в качестве оснований его эффективности, с одной стороны, выступает профессиональная психологическая компетентность в совокупности основных составляющих ее видов, а с другой – система субъективного профессионального контроля как инстанция, организующая, регулирующая и контролирующая способы представленности личностного бытия педагога в разноуровневых актах профессиональной активности. Только вступая в реальное взаимодействие, личность может утвердить жизнеспособность своих концептуальных критериев, контролирующих ее активность.

В процессе профессиогенеза происходит коррекция отношения к себе, саморефлексии, содержания Образов-Я. Определяются ход, содержание и направление развития субъекта как субъекта самопознания, саморегуляции, самотворчества. Развитие аутокомпетентности способствует эффективности профессионального и личностного роста.

Отношение к профессии, способ существования в ней для одних вписывается в смысловой контекст видения себя в качестве субъекта-деятеля, существующего и творящего свой индивидуальный мир как гармоничную часть мира. Для других профессия выступает лишь средством для существования и не соотносится со смыслом жизни.

Анализ результатов изучения отношения педагогов к профессиональной деятельности показывает, что можно выделить две группы, различающиеся по характеру самоощущения себя в деятельности. К одной группе относятся педагоги, воспринимающие профессиональную деятельность как возможность личностного роста, самореализации, расширения рамок своего Я, как требующую от личности повышенной ответственности, развитых форм субъективного контроля и предоставляющую широкие возможности для персонализации. Для другой группы характерно чувство утраты Я, вынужденного приспособления к бесконечно меняющимся требованиям, дискомфорта от необходимости постоянно жестко контролировать свои чувства и мысли.

Педагогическая профессия требует от личности особой меры субъектной включенности, и здесь профессия и отношение к ней как к смыслу жизни приобретает особое значение.

Смысл жизни рассматривается как психическое образование, регулирующее жизнедеятельность субъекта. Через смысл жизни как многообразие отношений человека с миром строится и отношение к профессии. Чрезмерное погружение в профессию, сужение видения мира и смысла жизни до профессии вызывают личностные деформации.

Смысл жизни может совпадать или расходиться со смыслом профессии, здесь либо один из них начинает вести за собой, либо другой, т.е. человек живет как бы в двух параллельных смысловых пространствах, что приводит к неустойчивости, разынтегрированности.

Концепция личностно ориентированного обучения подразумевает на уровне глубинных психологических механизмов смену функционально-ролевого взаимодействия на субъектное, личностное, что предполагает не просто новую технологию, но другую философию понимания педагогического процесса. Это позволяет рассматривать характер сущностной успешности деятельности как операционализацию субъектности педагога посредством включения индивидуальной системы субъективного профессионального контроля, регулирующего не только уровень развития профессиональной психологической компетентности, определяющий индивидуальную меру востребованности психологических знаний, но и этическую сторону использования современных психологических техник в педагогической практике.

Как субъект профессиональной деятельности педагог представляется настолько успешным, насколько он способен презентировать свои личностные смыслы, позитивный образ мира, свое профессиональное и жизненное кредо, насколько жизнеутверждающими представляются его деяния в глазах учеников. Преподаватель, погружаясь в поле профессиональных смыслов, проектов, действий, общения, как и субъект любой другой деятельности, должен освоить индивидуальный стандарт выполнения профессиональной роли.

Сегодня погружение в профессию означает «врастание» в «суперроль», во многом предопределяющую стиль и образ жизни человека. Ощущение правильности выбора, полноты жизни, благополучия, счастья, по существу, определяются тем, насколько в пространстве профессиональной деятельности насыщаются фундаментальные потребности субъекта: потребность в творческой самореализации, понимании и признании референтной группой, в развитии и саморазвитии собственной индивидуальности, в персонализации.

Важно, насколько изменения личности в процессе профессиогенеза согласованы с субъективным видением жизненных целей. Проблема выбора профессии, стратегии и техники профессионального поведения является по сути частью экзистенциального выбора. Важно, чтобы преподаватель в процессе профессиогенеза мог достичь таких состояний, как плодотворность, самоактуализация, самоидентичность. Это позволяет воспринимать профессиональное пространство как пространство полагания собственной субъектности в мир, пространство роста, реализации перспективных проектов жизнедеятельности. В противном случае возникают внутриличностные конфликты, которые становятся препятствием к росту и развитию.

Потребность в самоактуализации возникает на фоне достаточно хорошо развитого самосознания и осознания себя как субъекта деятельности, способного к свободному выбору, самодетерминации и реализации своих возможностей и перспектив роста при условии хорошо развитых ауто- и социальной компетентностях.

Современный педагог должен быть готов личностно к самореализации в педагогической деятельности и иметь определенный уровень аутокомпетентности для ее осуществления.

Педагог должен искать новые возможности для самореализации, самоосуществления в профессиональной реальности, переструктурируя определенным образом свой внутренний мир. Аутопсихологическая компетентность расширяет субъективные возможности человека в плане самопрезентации, моделирования своего профессионального развития, в определенном смысле становится базой для нахождения адекватных способов удовлетворения социогенных потребностей.

Успешность педагога как представителя высоконравственной и духовной профессии определяется во многом его способностью субъектного реагирования на происходящее вокруг него, на трансформации, характеризующие данное историческое время. Вместе с тем зачастую педагог рассматривается лишь как часть команды, а не как субъект психического и профессионального развития. Не выделяются условия, стимулирующие его к поиску личностно значимого смысла профессии, к профессиональному самоанализу. Сами педагоги понятие «педагогическое пространство» описывают как сферу и территорию своей деятельности с перечислением внешних атрибутов и субъектов образования, содержательные психоло-

гические моменты деятельности опускаются, в том числе и интересубъектность педагогического взаимодействия.

Современная база педагогических технологий предоставляет педагогу возможность широкого выбора, и именно уровень его профессиональной компетентности определяет во многом как педагогическую ценность принимаемого решения, так и то, каким образом педагог будет персонализирован в своей профессиональной активности.

Свобода педагогического выбора и ответственность за предпринятый выбор – это две стороны проявления субъектности педагога в реальной деятельности. В снятом виде характер субъектности представлен в актах операционализации и персонализации педагога как субъекта профессиональной деятельности.

## VI. ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ БЫТИЯ И СО-БЫТИЯ ЛИЧНОСТИ

### ГЕНДЕРНЫЕ РАЗЛИЧИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ РУССКИХ И КАЛМЫКОВ О ДРУГЕ

*В.Д. Альперович*  
*г. Ростов-на-Дону*  
*valdmalp@rambler.ru*

Актуальность исследования определяется интересом социологов и психологов (Бауман З., 2002; Гудков Л., 2005; Ядов В.А., 2000) к особенностям и динамике в массовом и индивидуальном сознании образа другого человека, обусловленным в последние десятилетия макросоциальными трансформациями в разных странах, обострением межэтнических, межкультурных конфликтов.

Проблема конструирования образа Другого в сознании личности и группы в социальной психологии в основном решается посредством изучения социальных представлений о Другом — базиса и инструмента анализа многих групповых феноменов (Емельянова Т.П., 2006; Abric J.-Cl., 2004; Moscovici S., 2000). Личность как субъект с динамичной системой отношений с другими людьми выступает интерпретатором и участником процессов создания группой данных представлений (Брушлинский А.В., 2000).

Основными категориями Другого являются Враг и Друг. Именно они способствуют самоопределению субъекта и группы в социальном пространстве, становлению их образов Я и, следовательно, формированию и функционированию стратегий взаимодействия с иными людьми и сообществами. В нашем исследовании в фокусе внимания остается категория «Друг». В качестве субъекта межличностных отношений (Ильин Е.П., 2002; Кон И.С., 1980) и представлений (Лабунская В.А., 2009; Мохова Е.Е., 2004; Тулинова Д.Н., 2009; Юркова Е.В., 2004; Maisonneuve J., 2004). Друг выступает членом своей группы со сходными убеждениями, субъектом совместной деятельности, взаимной верности, взаимодоверия, эмоциональной поддержки, с позитивными нравственными качествами, предсказуемостью поведения.

Представления о Друге динамичны, служат средством глобальной оценки Другого, определяющей особенности общения с ним, конструирования, осмысления картины мира. Французские исследователи (Abric J.-Cl., 2004; Rateau P., 1999; Seca J.-M., 2001) рассматривают структуру представлений о другом человеке и социальных явлениях как различные элементы, которые затем могут быть объединены в группы и категории. Высокочастотные (по количеству упоминаний и важности для респондентов) элементы составляют «ядро» представлений, низкочастотные элементы — «периферию» представлений. Представления содержательно наполняются приписываемыми Другому (или социальному явлению) как их объекту личностными свойствами, стратегиями поведения; типом детерминации, нормами и перспективами развития данных свойств, отношений и стратегий взаимодействия; позициями и функциями Другого в общении с субъектом. В нашем исследовании мы также развиваем этот подход к анализу структуры и содержания представлений личности о Друге.

В соответствии с операциональными определениями представлений, данными отечественными авторами (Емельянова Т.П., 2006; Тулинова Д.Н., 2005; Юркова Е.В., 2004), и подходом французских ученых к анализу структуры, содержания и динамики представлений (Seca J.-M., 2001) мы рассматриваем представления о Друге как динамичные когнитивно-эмоциональные образования, социально-психологические характеристики которых — личностные свойства, функции в общении, характеристики отношений, интерпретации поступков Друга.

Структура представлений о Друге в данной работе понимается как элементы представлений и их группы, образующие «ядро» и «периферию» представлений.

В русле концепции социальных представлений выделены факторы, обуславливающие содержание представлений о Другом: общественная идеология и СМИ (Емельянова Т.П., 2006; Seca J.-M., 2001), тип отношений личности к себе и социуму, идентичности, влияние референтной группы и группы принадлежности; свойства личности, образ жизни. Изучено влияние отношений

личности с Другими на содержание образов Друга (Кон И.С., 1980; Лабунская В.А., 2009; Тулинова Д.Н., 2005), воздействие возрастной, гендерной идентичностей (Мохова Е.Е., 2004; Юркова Е.В., 2004; Maisonneuve J., 2004), отношения к жизни (Лабунская В.А., 2009; Тулинова Д.Н., 2005), уровней выраженности кризиса системы отношений (Альперович В.Д., 2010), социальной ситуации развития (Мохова Е.Е., 2004; Юркова Е.В., 2004) на социально-психологические характеристики представлений о Друге. Д.Н. Тулинова отмечает, что «гендерный фактор повышает значимость взаимопонимания и искренности в представлениях о женщине-Друге, поддержки и доверия в представлениях о Друге-мужчине» (Тулинова Д.Н., 2005). Некоторые авторы (Кон И.С., 1980; Мохова Е.Е., 2004; Юркова Е.В., 2004) считают, что в подростковом возрасте мальчикам свойственно отмечать значимость для них совместной деятельности с друзьями, а девочкам — значимость беседы с друзьями.

Несмотря на наличие работ, посвященных представлениям о Враге и Друге и их динамике, можно отметить недостаток эмпирических моделей направлений трансформации социально-психологических характеристик данных представлений в связи с различными факторами, а также недостаточную разработанность синхронной динамики содержания и структуры этих представлений. Особенности представлений о Друге под влиянием социокультурной и гендерной идентичностей взрослой личности остаются недостаточно изученными.

С учетом противоречий, сложившихся в области исследования социально-психологических характеристик о Друге, к участию в эмпирическом исследовании следует привлечь респондентов, находящихся на этапе ранней взрослости, когда происходит трансформация сложившейся системы представлений, ценностно-смысловой системы и выстраивание конкретизированной, реализуемой в деятельности жизненной стратегии личности. В выборку, сбалансированную по гендеру, должны войти респонденты с различной социокультурной идентичностью.

Рассмотрим пример исследования представления русских и калмыцких студентов, находящихся на этапе ранней взрослости, о Друге, выполненного студенткой А.А. Басанговой под руководством автора. Проблема исследования: особенности представлений о Друге под влиянием социокультурной и гендерной идентичности. Цель исследования: выявить различия представлений о Друге у людей с разной социокультурной и гендерной идентичностью в период ранней взрослости (на примере русских и калмыцких юношей и девушек). Предмет исследования: особенности представлений русских и калмыков (юношей и девушек) о Друге. Гипотеза исследования: особенности представлений о Друге различаются в зависимости от социокультурной и гендерной идентичности личности. Методика исследования: «Социально-психологические характеристики представлений о Друге и Враге» (Альперович В.Д., 2010) (на основе метода «Незаконченные предложения»). Эмпирический объект пилотажного исследования: 10 калмыков-юношей, 10 калмыков-девушек, 10 русских юношей, 10 русских девушек 17–22 лет (студенты вузов Ростова-на-Дону и Элисты).

С целью содержательного анализа представлений выделены их элементы, названные самими респондентами, объединенные затем в группы, обобщенные по категориям; выполнен частотный анализ групп элементов представлений. Группы элементов, выделенные нами на основе конструктов Друга, разработанных И.С. Коном и Д.Н. Тулиновой, и обнаруженные в представлениях русских и калмыков о Друге (юношей и девушек): 1) *Совместная деятельность* (русские: мужчины – 100% выборки, женщины – 100%; калмыки: мужчины – 50%, женщины – 0%); 2) *Успешное общение* (русские: мужчины – 100%, женщины – 100%; калмыки: мужчины – 100%, женщины – 0%); 3) *Совместно проведенный досуг* (русские: мужчины – 0%, женщины – 100%; калмыки: мужчины – 0%, женщины – 80%); 4) *Помощь* (русские: мужчины – 100%, женщины – 100%; калмыки: мужчины – 50%, женщины – 100%); 5) *Духовная близость* (русские: мужчины – 0%, женщины – 0%; калмыки: мужчины – 0%, женщины – 100%); 6) *Эмоциональная поддержка* (русские: мужчины – 100%, женщины – 100%; калмыки: мужчины – 100%, женщины – 0%); 7) *Надежность партнера* (русские: мужчины – 100%, женщины – 100%; калмыки: мужчины – 100%, женщины – 100%); 8) *Долговременные межличностные отношения* (русские: мужчины – 100%, женщины – 0%; калмыки: мужчины – 50%, женщины – 100%); 9) *Отношения Друга к другим людям* (русские: мужчины – 0%, женщины – 0%; калмыки: мужчины – 100%, женщины – 0% выборки).

Выявлено, что содержательные социально-психологические характеристики представлений русских и калмыцких респондентов о Друге сходны между собой. Друг выступает субъектом совместной деятельности, успешного общения, субъектом помощи, субъектом совместного проведе-

ния досуга и долговременных межличностных отношений, субъектом надежного партнерства, субъектом эмоциональной поддержки. Представления о Друге русских респондентов отличаются от представлений калмыцких респондентов тем, что для русских студентов более значимы совместная деятельность и успешность общения с Другом, чем для калмыцких. Менее существенна разница в значимости характеристик «Помощь», «Эмоциональная поддержка». Для калмыцких респондентов важна группа элементов «Долговременные межличностные отношения». Представления юношей и девушек, участников исследования, о Друге различаются между собой. Для респондентов менее значимы характеристики «Совместная деятельность» (с Другом), «Успешное общение», «Долговременные межличностные отношения» и более, чем для юношей, значимы характеристики «Помощь», «Духовная близость», «Отношения Друга к другим людям». Эти результаты могут объясняться различиями в гендерной социализации респондентов-мужчин и респондентов-женщин.

Полученные данные свидетельствуют в пользу выдвинутой гипотезы: в целом, особенности представлений о Друге различаются в зависимости от социокультурной и гендерной идентичности личности. Для проверки гипотезы необходимы дальнейшие исследования с увеличением выборки.

### **ВЛИЯНИЕ ГЕНДЕРНОГО СОДЕРЖАНИЯ СУБЪЕКТИВНОГО ОБРАЗА УСПЕШНОЙ ЛИЧНОСТИ НА УРОВЕНЬ ПСИХИЧЕСКОЙ АДАПТИРОВАННОСТИ ЖЕНЩИН**

*Э.И. Беглова*

*г. Казань*

*elmirabeglova129@rambler.ru*

Концепция субъекта, субъективности, субъектности как основы уникальности личности и ее творческого начала в реализации себя во внешних отношениях все более активно разрабатывается в современной психологии. Можно утверждать, что сила и полнота реализации субъектности определяет характер и степень социально-психологической адаптации личности в ситуациях рассогласования внешних и внутренних составляющих ее бытия. В анализе развития системы гендерных образований личности механизм субъектности проявляется, пожалуй, наиболее ярко. Для достижения социально-психологической адаптированности необходимо переосмысление системы гендерных норм и образов, их индивидуальная трансформация, что представляет собой не только определенную свободу личности от непосредственного социального влияния (самоопределение), но и свободу в понимании и принятии внешне заданных норм и значений (нахождение личностного смысла) в гендерной самореализации. Современный взгляд на проблему становления гендерных образований личности представлен с позиций субъектно-бытийного подхода, подразумевающего, что «это не простое усвоение личностью культурно заданных образцов и норм, это всегда реализация внутренних смыслов личности и всей Я-концепции личности, реализация ее субъектных характеристик» (Ожигова Л.Н., 2010). Проводимые нами исследования гендерных образований личности идентификационного и ценностно-смыслового уровней выступают эмпирическим подтверждением изложенных позиций, конкретизируя их.

Цель нашего исследования состояла в установлении связи гендерных особенностей образа успешной личности с проявлениями психической адаптированности у вынужденно безработных женщин разных поколений. Предполагалось, что социальное положение длительной вынужденной нетрудоустроенности в соотношении с принадлежностью к старшему поколению будет обуславливать проявление признаков психической неадаптированности. Кроме того, предполагалось, что причиной таких показателей социальной и психической неадаптированности выступает содержание субъективного образа успешной личности:

1) наличие в когнитивном или эмоционально-оценочном компонентах этого образа негативно воспринимаемых составляющих, не дающих возможности непротиворечиво идентифицировать его с образом Я;

2) слабая степень индивидуально трансформированных гендерных характеристик образа успешной личности, вызывающая неосознанное отторжение при включении в Я-концепцию и идентификации с образом Я.

Субъективный образ успешной личности рассматривался как устойчивая подструктура образа идеального Я, имеющая гендерную дифференциацию и при этом включающая когнитивный компонент (осознаваемые и декларируемые представления о типичных особенностях успешного человека) и эмоционально-оценочный компонент (отношение к образу успешной личности как позитивного, так и, возможно, негативного характера).

При анализе данных сопоставлялись результаты диагностики 265 женщин разных поколений: вынужденно безработных, работающих, а также не работающих, но получающих профессиональное образование. Диагностика когнитивного и эмоционально-оценочного компонентов образа успешной личности проводилась с применением субъективных и проективных методов; уровень психической адаптированности определялся через выраженность внутриличностного конфликта в соотношении с проявлениями тревожности, фрустрации, агрессивности, ригидности, нейротизма. Данные обрабатывались с помощью параметрических и непараметрических статистических методов, в том числе двухфакторного дисперсионного анализа.

Результаты исследования показали, что уровень психической адаптированности женщин в большей степени зависит не от социального статуса (проявляющегося, в частности, в положении вынужденной нетрудоустроенности), а от того, какое гендерное содержание имеет субъективный образ успешной личности, насколько он будет интегрирован с индивидуальными особенностями Я-концепции.

Установлено, что женщины с высоким уровнем психической адаптированности в субъективном образе успешной личности проявляют высокую степень индивидуальной вариативности, не придерживаясь при этом гендерных стереотипов, разделяющих успешных мужчин и женщин с позиций патриархатных установок, и имеют во всех вариантах эмоционально-позитивное, принимающее отношение к образу успешной женщины.

Показано, что низкий уровень психической адаптированности, независимо от социальной ситуации, связан с выраженным патриархатно-стереотипным содержанием образа успешности, сопровождающимся избирательно негативным отношением к образу женской успешности, проекцией на него состояний агрессивности, тревожности или депрессивности.

Выявлено, что в сложной жизненной ситуации (вынужденной нетрудоустроенности) реализация субъектности, проявляясь в индивидуальной трансформации гендерных особенностей образа успешной личности, как идеального образа Я-концепции, позволяет женщине сохранять состояние психической адаптированности, а неспособность реализовать субъектную работу личности приводит к зависимости от навязываемых стереотипных образов, несовместимых с другими составляющими Я-концепции, реальным Образом-Я, приводя к психически неадаптивным состояниям.

## **РОЛЬ ВНУТРЕННЕГО КОНФЛИКТА В САМООТНОШЕНИИ ЖЕНЩИНЫ**

*Е.Н. Биличенко  
г. Краснодар  
bilichka@mail.ru*

Изучение различных аспектов самоактуализации женщины – неотъемлемая часть современных психологических исследований. Как отмечает Н.В. Кулагина, использование гендерной теории и методологии для анализа актуальных проблем личности порождает новый пласт анализа внутренних проблем личности, возникающих в системе «профессия – гендер», с точки зрения гендерного подхода. (Кулагина Н.В., 2009). Несмотря на богатый накопленный материал, тема продолжает быть актуальной, так как полученные данные имеют довольно противоречивый характер, не позволяющий делать однозначные выводы о том, как женщина развивается в профессии. Профессиональная деятельность служит одной из детерминант развития гендерного самосознания личности (Ожигова Л.Н., 2006).

В работах А.А. Чекалиной подчеркивается, что на передний план выступают исследования особой структурной и содержательной реальности в субъективном пространстве личности – ее самосознания (Чекалина А.А., 2012).

Л.И. Анцыферова уверенность в себе, убеждение в самоэффективности считает основанием полноценной, порой вдохновенной самоактуализации человека (Анцыферова Л.И., 2000).

В контексте гендерных исследований отмечается, что традиционные модели воспитания и реализации личности навязывают женщинам такой способ самоактуализации, как реализация себя в Других. Как связан такой способ реализации себя с самоотношением, каково влияние самоотношения на способность женщины реализовываться в Других? Именно эти вопросы стали для нас центральными в проведенном исследовании, результаты которого приведены далее.

Исследование проводилось на базе Кубанского государственного университета, в исследовании приняли участие 153 студентки социологических и психологических специальностей. В исследовании использованы методика САТ (модифицированный вариант опросника личностных ориентаций Э. Шострома) и методика исследования самоотношения С.Р. Пантелеева.

В результате исследования выявлено 18 респонденток с высокой самоактуализацией (11% от общей численности выборки), 54 респондентки с низкой самоактуализацией (35 %) и 84 респондентки со средним уровнем самоактуализации (54 %). Достоверность различий между данными выделенных нами групп подтвердилась с помощью *t*-критерия Стьюдента ( $p \leq 0,005$ ).

Дальнейшая работа велась по сравнению самоотношения в выделенных группах. Полученные данные позволяют говорить о некоторых особенностях самосознания женщин, имеющих разные уровни самоактуализации.

Часть личностных характеристик не имеет статистически достоверных различий, это самоуверенность, ощущение силы собственного Я, высокая смелость в общении, доминирование мотива успеха, ощущение своей компетентности и способности решать многие жизненные вопросы. Отношение к себе у респонденток зависит от того, насколько знакома ситуация, в которой они находятся. Так, в привычных для себя условиях существования, в которых все возможные изменения знакомы и хорошо прогнозируемы, респондентки проявляют выраженную способность к личному контролю. В новых ситуациях регуляционные возможности Я ослабевают, усиливается склонность к подчинению средовым воздействиям. Респондентки склонны высоко оценивать ряд каких-то своих качества, однако другие качества явно недооцениваются, поэтому замечания окружающих могут вызвать ощущение малоценности, личностной несостоятельности. Неудачи, конфликтные ситуации не дают основания для того, чтобы считать себя плохим человеком.

Однако мы выявили достоверные различия между группами по такому показателю, как внутренняя конфликтность ( $p \leq 0,05$ ), а также отличие показателей по шкале «самообвинение» группы с низкой самоактуализацией от показателей групп со средней и высокой самоактуализацией. В поведении это проявляется следующим образом. Для респонденток с низкой самоактуализацией характерны преобладание негативного фона отношения к себе, постоянного контроля своего Я, постоянное самокопание. Это приводит к тому, что женщина переживает сильный конфликт между реальным и идеальным Я, уровнем притязаний и реальных достижений, все события замыкает на себе, считая только себя источником достижений и неудач, но, обвиняя себя, выражает гнев и досаду в отношении окружающих. Респондентки со средней самоактуализацией внутренний конфликт переживают следующим образом: отношение к себе зависит от степени адаптивности к переживаемой ситуации, таким образом, если события происходят в привычной для личности обстановке, она склонна приписывать себе достижения и высоко оценивать себя, в то же время неожиданные трудности усиливают недооценивание личностью своих достоинств, при этом собственная вина отрицается и причины неудач навешиваются на других, удовлетворенность собой вырастает по мере того, как испытуемые «находят» виновных в своих бедах.

Для респонденток с высокой самоактуализацией характерно в целом положительное отношение к себе, ощущение сбалансированности между собственными возможностями и требованиями окружающих, между притязаниями и достижениями, т.е. эти испытуемые в целом довольны собой и своей жизнью. В то же время это происходит за счет отрицания собственных проблем и поверхностного восприятия себя, соответственно в критических ситуациях собственную вину они отрицают и так же, как респондентки со средней самоактуализацией, ищут виноватых вокруг, чем и успокаивают себя и поддерживают свою самооценку.

Таким образом, мы видим, что различия в самоотношении лежат в плоскости, отражающей негативное самоотношение. Респондентки с низкой самоактуализацией находятся в стабильно негативном отношении к себе, респондентки со средней самоактуализацией неустойчивы в своем самоотношении и многое для них зависит от того, насколько привычна та ситуация, в которой они находятся, тогда как респондентки с высокой самоактуализацией не проявляют негативного отно-



шения к себе и в случае неудачи свою вину не признают, ища проблемы в окружающих, а не в себе. Такие данные позволят нам говорить о том, что различия в самооценке женщины связано с переживанием внутренних конфликтов и тем, на кого направлены обвинения в стрессовой ситуации, когда может поколебаться представление женщины о том, что о ней подумают окружающие, т.е. таким показателем, как «Я в глазах Других».

Выявленные нами особенности свидетельствуют о значительной роли негативного самоотношения в процессе самоактуализации, тем более если мы говорим о об этом процессе как о вкладе в Других.

### ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОСТЬ ГЕНДЕРНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ И ИДЕНТИЧНОСТИ У СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

*Г.В. Вержибок*  
г. Минск  
*galina\_minsk@mail.ru*

В информационном обществе приоритет принадлежит специалистам, гибко реагирующим на потребности рынка, управляющего потоками информации и человеческими ресурсами. Понимание *субъектности* как авторства собственной жизни приобретает особое значение в современных социокультурных условиях, которые требуют от человека не только активности и ответственности, но и способности к самоопределению, выбору своего пути в неоднозначном и противоречивом в ценностном отношении мире. Ведь *личность* есть объект и субъект исторического процесса, общественных отношений и общения (Б.Г. Ананьев), где есть векторы и направления, в которых осуществляются его разномодельные и разнокачественные отношения с миром (С.Л. Рубинштейн), а важнейшее качество человека – быть творцом своей истории (А.В. Брушлинский), хотя в разной мере становления и поиска «истинной субъектности» (С.Л. Рубинштейн). Поэтому *субъект* – это не вершина совершенства, а движение к нему (К.А. Абульханова), к самоосуществлению индивидуальности (А.Г. Асмолов), преобразование внешней и внутренней реальности, качественно определенный способ самоорганизации (Брушлинский А.В., 1999), объективации субъективного (З.И. Рябикина) на основе выделения и дифференциации бытийного и смыслового слоев личности в разных системах-пространствах, когда поведение структурируется и содержательно определяется, становится сообразным личностному своеобразию (Ожигова Л.Н., Рябикина З.И., 1999).

Активность как форма бытия служит условием для возникновения субъектности, а субъектность задает специфику активности. Итогом выступают внутренние, глубинные структуры личности, отвечающие за социальное поведение, определяющие внутреннюю позицию личности по отношению к объектам среды, принуждающие строить, поддерживать и расширять свое внутреннее бытие и внешнее поведение с учетом социальных норм (К.А. Абульханова-Славская, Л.Н. Анцыферова, А.В. Брушлинский, В.В. Знаков, О.А. Конопкин, А.К. Осницкий, В.А. Петровский, З.И. Рябикина и др.). Именно *толерантность* выступает как культурная норма и моральная ценность, как предпосылка и принцип движения людей к единству и совместному сотрудничеству, что становится сегодня жизненной необходимостью.

Использование термина «толерантность» в психологии ориентировано на два направления: понимание как индивидуального свойства и как обозначение способности к неагрессивному поведению, когда акцентируется способность к самосохранению или готовность к взаимодействию (А.Г. Асмолов, Г.Л. Бардиер, И.Б. Гриншпун, Н.Г. Капустина, В.С. Могун, Г.У. Солдатова, Л.А. Шайгерова и др.) в разных системах «Я», «Я – Другой», являясь внутренним ресурсом личности. Как социальный термин *толерантность* используется для характеристики ситуаций диалога культур, достижения консенсуса, рационального обоснования поиска путей стабильного сосуществования в условиях многообразия (Бардиер Г.Л., 2007, 2009). Толерантность может находиться в актуальном или потенциальном состоянии, проявляться в разных видах: как межличностная, межэтническая, гендерная и т.п.

В частности, при определении *межличностной толерантности* акцентируется реализуемая готовность к действиям, направленным на достижение гуманистических отношений между людьми, группами и когортами людей (разного возраста и пола, мировоззрения, ценностных ориента-

ций, предпочтений и стереотипов) с помощью осознанных действий, адекватных личностным особенностям и ситуации (Л.В. Байбородова, Н.Г. Капустина, М.И. Рожков, О.А. Спицына и др.). Возможно выделение *компонентов* толерантного поведения: активности, осознанности как способности к этической рефлексии, уважения, принятия Другого, самообладания (Капустина Н.Г., 2008). Проявление толерантности на уровне личности определяется комплексом психофизиологических, психологических и социально-ролевых (гендерные роли) свойств (Бардиер Г.Л., 2009). На основании сказанного будет правомерным рассматривать более детально *гендерную толерантность* как:

– усвоение нормативных предписаний культуры (установок) по выполнению определенных половых ролей и воспроизводство присвоенного социального опыта на основе признания равенства и отсутствия дискриминации по половому признаку в реализации собственной поведенческой стратегии во взаимоотношениях между представителями разных полов (Валеева Н.А., 2006);

– заинтересованность в Другом как в необходимом звене самопознания собственного Я, способность личности взглянуть на мир с другой точки зрения, принятие как положительное, эмоционально окрашенное отношение к проявлениям инаковости, переживание ценности Другого (Шустова Л.П., 2008);

– готовность к пониманию и принятию Другого, основанная на признании себя как представителя определенного пола и связанная с усвоением *гендерной идентичности* – многоуровневой и сложноорганизованной структуры, включающей базовый и периферические комплексы характеристик, «тождественность, единство и неизменность индивидуальности человека как мужской, женской или амбивалентной» (G. Manu), определенный набор культурных ожиданий в виде системы гендерных ролей, что позволяет личности проявлять индивидуальное своеобразие (Вержибок Г.В., 2010).

Выступая и субъектом, и результатом общественных отношений, *гендерная идентичность* формируется через активные действия, сознательно преобразуя и окружающую среду, и саму себя. Механизмы становления и развития идентичности личности основаны на выделении своего Другого, своей группы, некоего референта в социокультурном пространстве. Глобальная гендерная идентичность сохраняется неизменной в течение жизни, а ценности, черты личности, поведение изменяются вследствие жизненного опыта и возрастных изменений. Уровень дифференцированности идентичности является важным показателем для определения кризиса идентичности, который зависит от стабильности / нестабильности социальной ситуации (Румянцева Т.В., 2009). Принимаемые и отвергаемые идентичности составляют в этом пространстве систему координат, с которой соотносится позиция индивида.

В процессе нахождения самобытности и индивидуальности базовой задачей в юношеском возрасте становится потребность в персонализации на основе паритета «второго» пола и поиска в Других «личностного образца», ориентированного на ценности смысла жизни, творчества и сотрудничества (Бульчев И.И., 2007). Это как данность включает серию выборов, идентификаций и самоопределений (Е.М. Erikson), когда личностный смысл связан с оценкой жизненного значения объективных обстоятельств и действий в них (Леонтьев Д.А., 1998, 2004).

В ходе исследования (1964 чел., 1–5-й курсы, 18–25 лет, столица – регион) выявлена половозрастная специфика проявлений гендерной толерантности студентов, их включенность в идентификационные процессы. Использовались методики: «Кто Я?» (М. Кун, Т. Макпартленд) для изучения самости (модификация шкал, алгоритмизация подсчета и обработки – Г.В. Вержибок), шкалы «ВИКТИ» (Г.Л. Бардиер) для анализа видов толерантности (SPSS 11.0).

Установлено, что многие изучаемые признаки выявляют социально-стратификационную дифференциацию, характерную для данного возраста (t-критерий Стьюдента). Так, по *полу* установлены различия по всем изучаемым признакам, которые в большей степени выражены у девушек. При сравнении признаков в разных типах *семей* обнаружено расхождение только по первому показателю ( $p = 0,033$ ), другие показатели не имеют значимых различий. *Место* нахождения (вуза) и пребывания респондентов (столица – регион) было включено как предполагаемый дифференцирующий фактор, однако значимых переменных, кроме коммуникативного фактора, не выявлено. При анализе распределения изучаемых компонентов *возрастного* плана (1–5-й курсы обучения) выделены три характеристики (H-тест Крускала–Уоллиса). Например, гендерное Я с взрослением проявляется более четко, постепенно увеличиваются значения, что можно определить возрастающим интересом к собственному Я, представителям своего и противоположного пола. Значимость

коммуникативности снижается, показатели толерантности варьируются, происходит повышение внимания к когорте другого поколения.

Установлено, что изучаемые признаки гендерного и социального порядка имеют спецификацию проявлений: принятие себя варьируется в зависимости от половозрастных критериев, имея опосредованное влияние состава семьи; толерантность как личностное качество отношения к Другим имеет различия только по разделению биологического пола; отношение к старшему поколению варьируется с возрастом, показывая с взрослением юношеской когорты наивысший потенциал развития. Стереотипы социального игнорирования пожилых людей (Смолькин А.А., 2004) или межпоколенческого конфликта в семье (Вдовина М.В., 2008) еще не проявляются, сохраняется преемственность культурных и морально-этических норм, образцов поведения, жизненных проектов.

Таким образом, формирование позитивного, толерантного отношения к себе и Другим как стремление к *гармонии разнообразия* (ЮНЕСКО, 1995) базируется на признании многообразия позиций. Это возможно реализовать в ходе специально организованной деятельности, направленной на расширение области осознанности действий, включения и расширения идентификационных механизмов при наличии оптимистического мироощущения, устойчивости ценностных мировоззренческих ориентиров как нормы жизнедеятельности и интеграции в социокультурном пространстве.

### ГЕНДЕРНАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДЕТЕЙ В ПРОСТРАНСТВЕ ГЕНДЕРНО-ОБУСЛОВЛЕННЫХ СЕМЕЙНЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ

*И.К. Каширская*  
*г. Ростов-на-Дону*  
*k\_irinaK@mail.ru*

Гендерная социализация ребенка есть многогранный процесс активного освоения им социального опыта. Исследования, посвященные гендерной социализации, так или иначе касаются влияния семьи на этот процесс. Тип семьи, ее структура, место ребенка в целостной структуре семейных отношений определенного типа влияют на формирование психологического пола ребенка как субъекта семейных взаимоотношений. Полоролевые установки родителей, реализуемые ими как в детско-родительских, так и в супружеских отношениях, являются основными факторами гендерной социализации ребенка в семье (Араканцева Т.А., 2006). Фактор доминирования в семейных отношениях затрагивает многообразные аспекты, прежде всего отношения между супругами и воспитание детей. Признание мужем своего главенства базируется на приоритете в материальном обеспечении семьи, в то время как мотивом признания главенства жены служит ее авторитет у детей (Федотова Н.Ф., 1983). Исследования показали, что на доминирование в семье оказывает влияние пол детей и их число. В семьях с детьми мужского пола доминирование матери в супружеских отношениях увеличивает вероятность конфликта как с отцом, так и с детьми, доминирование отцов в значительно меньшей степени сопряжено с конфликтными отношениями в семье (Захаров А.И., 2000).

Наше исследование показало, что отношения доминирования / подчинения и эмоциональной близости, реализующиеся в реальной структуре семьи, являются определяющими при формировании типа психологического пола мальчиков и девочек.

Для выявления степени выраженности маскулинных и феминных черт в структуре личности нами была использована методика S. Bem. В результате все респонденты распределились на 6 групп: маскулинные мальчики, маскулинные девочки, феминные мальчики, феминные девочки, андрогинные мальчики и андрогинные девочки.

Методика «Подростки о родителях» позволила выявить стили родительского отношения в каждой группе. Мы сравнили между собой выделенные группы по уровню показателей позитивного и негативного отношения (шкалы POZ / HOZ), директивности и автономии (шкалы DIR / AUT), непоследовательности в воспитании (шкала NED) отцов и матерей.

В группе маскулинных мальчиков наиболее высоким показателем обладают шкалы DIR и POZ к ребенку у отца. Отец занимает лидирующее положение в семье, имеет авторитет, основанный на фактических достижениях и доминантном стиле общения. Высокий показатель шкалы POZ

свидетельствует о том, что между отцом и сыном существуют доверительные и эмоционально близкие отношения.

У матери показатели по всем шкалам выражены умеренно. Таким образом, можно предположить, что сыновья не всегда получают помощь и поддержку матери, они ощущают недостаток дружеского общения и нормальных эмоциональных контактов. Низкий показатель по шкале DIR указывает на подчиненное положение матери в семье. Сыновья не склонны прислушиваться к ее мнению, они не видят в матери сильного, взрослого и самостоятельного человека, могут вести себя покровительски по отношению к ней.

Отец представляет для сына образец поведения, демонстрируя традиционно мужской стиль взаимоотношений. Подобное сочетание стилей родительского воспитания способствует формированию у мальчика маскулинного типа психологического пола.

В группе феминных мальчиков наблюдается совсем другая картина. Наибольший показатель по шкалам DIR и AUT у матери. Это говорит о том, что мать фактически является главой семьи. Она берет на себя ответственность за все, что сделал, делает и будет делать ребенок. Мать осуществляет функции наказания и поощрения, считает, что все должны ей подчиняться. Средние показатели по шкале POZ указывают на недостаточность доверительных отношений и эмоциональной близости с матерью.

Показатели отца по всем шкалам совершенно иные. Наибольший результат у отца по шкале POZ, что говорит о том, что отец старается добиться расположения сына, доверительных отношений с ним, вникает в дела и разделяет интересы и увлечения сына. Между ними существуют добрые, эмоционально теплые отношения. Низкий показатель по шкале DIR по сравнению с матерью указывает на то, что отец, как и сын, занимает подчиненное положение в семье, поэтому не может защитить сына и противостоять властной и деспотичной матери. Таким образом, при таком сочетании стилей отцовского и материнского воспитания у сына нет образца мужского поведения, а маскулинные черты матери сыном отвергаются и поэтому не воспроизводятся. Это скорее всего и ведет к формированию у мальчика феминного типа психологического пола.

В группе маскулинных девочек наибольшие показатели наблюдаются по шкалам DIR и POZ у матери. Матери обладают в таких семьях властью, осуществляют контроль за поведением дочерей, наказывают и поощряют за поведение, которое считают правильным. При этом предоставляют дочерям свободу в выборе, во многих случаях снисходительны. В сочетании с высоким показателем POZ и низким показателем HOZ, которые проявляются в психологическом принятии дочери, потворствовании ей, такое отношение говорит о доверительных отношениях матери с дочерью, о близких эмоциональных отношениях между ними. У отца самые высокие показатели оказались по шкалам NED и HOZ. Можно предположить, что такие отцы практически устранились от воспитания дочери, отгорожены от них, не являются для дочерей авторитетными.

В этом случае примером для подражания являются властные, авторитетные, доминирующие матери, с которыми у дочерей полное взаимопонимание. Дочери копируют их стиль поведения, демонстрируют такие же черты личности, как и у матери. По-видимому, именно такое сочетание стилей родительского воспитания отца и матери способствует формированию у девочек маскулинного типа психологического пола.

Анализ результатов в группе феминных девочек показал, что наибольший показатель выявлен по шкале DIR у отца. Отец определяет, как вести себя девочке в семье, и указывает на ее место в обществе. Директивный отец заставляет ее подчиняться нормам и правилам поведения, принятым в обществе и определенной культуре. Такие отцы принимают девочек, любят их, но им не всегда понятны их «женские интересы». Отцы нередко потворствуют «женским» слабостям дочерей, прощают им ошибки и неудачи в деятельности. Матери в данной группе показывают низкий показатель по шкале DIR и высокий показатель по шкале POZ. Между матерью и дочерью существуют доверительные отношения, эмоциональная близость, часто у них общие интересы и увлечения.

Таким образом, можно предположить, что дочь копирует феминные черты характера матери, а отец поощряет у дочери именно феминный стиль поведения. При таком сочетании стилей родительского воспитания у девочек формируется феминный тип психологического пола.

В группе андрогинных мальчиков не имеет значения, кто является главой семьи и осуществляет властные полномочия, главное, что у сыновей складываются доверительные отношения с матерью, они эмоционально более близки с матерью, чем с отцом. Мы предполагаем, что у мальчиков

феминные черты характера формируются под влиянием матери за счет близости с ней, а маскулинные черты характера формируются под влиянием того родителя, который обладает авторитетом и властью в семье. При таком сочетании стилей родительского воспитания отца и матери формируется андрогинный тип психологического пола у мальчиков. Аналогичная картина наблюдается и в группе андрогинных девочек. У них очень доверительные, дружеские отношения с отцами, которых они считают понимающими близкими людьми. С матерью наблюдаются отношения, в которых просматривается элемент соперничества. Таким образом, и в группе андрогинных девочек существенно, кто – отец или мать – является властной и директивной фигурой, главное, что у девочек большая эмоциональная близость с отцом по сравнению с матерью. Такое сочетание стилей родительского воспитания отца и матери способствует формированию андрогинного типа психологического пола у девочек.

Таким образом, стили воспитания отца и матери по-разному влияют на формирование психологического пола у мальчиков и девочек.

При доминирующей роли отца у сыновей и дочерей формируется либо андрогинный либо психологический тип пола, соответствующий биологическому полу (у мальчиков – маскулинный тип психологического пола, у девочек – феминный). Андрогинный тип психологического пола формируется при эмоциональной близости с родителем противоположного пола.

При доминирующей роли матери у сыновей и дочерей формируется андрогинный тип психологического пола, если более близкие эмоциональные отношения складываются с родителем противоположного пола, чем с родителем своего пола.

Изомерный тип психологического пола, т.е. противоположный биологическому полу, формируется только при доминирующей роли матери. Но при этом эмоциональная близость складывается с родителем своего пола. То есть маскулинный тип психологического пола у девочек формируется при доминирующей роли матери и при доверительных, эмоционально близких с ней отношениях. Феминный тип психологического пола у мальчиков формируется при доминирующей роли матери и доверительных, близких отношениях с отцом.

## СРАВНИТЕЛЬНЫЙ ГЕНДЕРНЫЙ АНАЛИЗ РУССКИХ И КИТАЙСКИХ СКАЗОК

*Д.А. Лиховицкая  
г. Краснодар  
puppy91@gmail.com*

Сказки как культурная составляющая занимают важное место в формировании и развитии личности. В статье мы попробуем проанализировать русские и китайские сказки через призму гендерного анализа. Но в связи с масштабностью темы остановимся на сказках о богатырях.

В работе были использованы сказки «Иван-царевич и богатырка Синеглазка», «Василиса Поповна», «Сказание о Хуа Мулань».

К данной проблематике обращались ученые А.И. Алиева в работе «Поэтика и стиль волшебных сказок адыгских народов» (Алиева А.И., 1986), Л.К. Ибрагимова в статье «Отражение гендерных отношений в таджикских народных сказках» (Ибрагимова Л.К., 2004), Е.Л. Мадлевская в работе «Героиня-воительница в эпических жанрах русского фольклора» (Мадлевская Е.Л., 2000), в которой рассматривается образ воительницы в оппозиции с образом мужчины-богатыря, Н.Л. Пушкарева в статье «Читаем сказки сквозь гендерные очки» (Пушкарева Н.Л., 2000), в ней автор рассматривает проблемы гендерных ролей, феминности и маскулинности, влияния гендерных стереотипов на сознание ребенка. Работы данных авторов послужили лучшим пониманию гендерной составляющей народного творчества.

Одним из образов женщины в русской сказке стала женщина-защитница, которая в народных сказаниях выступает в роли девы, наделенной маскулинными чертами, т.е. богатырки. «В образах этих персонажей отразились древние представления об амазонках» (Алиева А.И., 1986). Образ богатырки занимает значительное место в системе персонажей русской народной сказки. Например, Лата-горка – мать богатыря Сокольника от Ильи Муромца, Настасья – жена богатыря Дуная Ивановича. Возможно, этот образ (архетип) возник в дохристианской Руси, когда границы гендерных ролей были не кодифицированы строгими патриархатными догмами.

Из сказок мы видим, что девушка-богатырь независима, умна, часто красива. Но обычно внешность не основное достоинство деви, акцент делается на ее «великой силе», например, Василиса Поповна «одевалась... в мужское платье, ездила верхом на лошади, стреляла из ружья, силушку недюжинную имела... Все думали, что она – мужчина, и звали ее Василием Васильевичем». Синеглазка из сказки «Иван-царевич и богатырка Синеглазка» обладает такой силой, что говорит Ивану: «Душечка, я выйду, тебя из седла выну».

Как правило, богатырка своенравна, часто испытывает жениха-богатыря, задавая ему трудные задачи или предлагая сразиться в поединке. В сказках о таких женщинах, она является не «пассивным началом», а личностью, которая наделена свободой выбора. Из категории «дара» или награды, она становится «активным началом». И уже не краса-девица главная награда победителя, а «муж-богатырь», который вынужден доказывать ей свою презентабельность. Но есть примеры, когда богатырки не соглашаются выходить замуж, защищая свою свободу. Например, в сказке «Василиса Поповна» девушка открыто заявляет, что лучше останется незамужней, нежели пойдет замуж за человека, не достойного ее силы, не имеющего никаких умений и талантов. То есть данная сказка не вписывается в традиционные нормы, когда основная цель женщины – выйти замуж.

В данных произведениях основная канва – это смещение традиционных гендерных ролей. Девушка наделяется маскулинными чертами. Мы видим сильную женщину на первом плане, а где-то позади мужчину, склоняющегося перед ее могуществом, силой.

Если обратиться к китайским народным сказкам, то в них образа такого богатыря, какого находим в русских сказках и былинах, никогда не было. В китайском фольклоре много образов героев, защитников, но все они не наделены физической силой. Основное их преимущество – хитрость, смелость, ум.

В русском народном творчестве есть блок сказок о богатырях, в китайском же фольклоре мы встречаем лишь образ девушки-воительницы из эпоса о Хуа Мулань. Эта легенда была взята за основу поэмы Го Маоцяня «Хуа Мулань», которая была написана в XII в. Девушка выдает себя за мужчину и идет на войну вместо своего престарелого и больного отца. Она совершает подвиг, спасает страну.

В русской литературе подобным произведением является комедия А.К. Гладкова «Давным-давно», экранизированная Э. Рязановым под названием «Гусарская баллада».

В китайском эпосе героиня не наделяется какими-либо способностями, говорится лишь о ее храбрости и стойкости, хитрости и уме, описывается приятная внешность. Про добродетель – основное качество женщины того времени – ничего не сказано. Хоть это и произведение конфуцианского периода, но видны древние корни легенды (эпоса): женщина наделена мужскими достоинствами, недопустимыми для китайской женщины того времени. Из этого следует, что гендерная принадлежность здесь не однозначна. Показано соединение мужского и женского начала: храбрости и спокойствия, ума и красоты. Причем мужское начало в героине преобладает. Это, конечно, не русская богатырка, но образ близкий.

В китайском эпосе и в поэме Го Маоцяня богатырка не ждет никаких наград. Народные сказки – отражение ментальности народа, у китайцев хорошего конца быть не может. И хоть у легенды и есть древние корни, очевидно влияние конфуцианства на сюжет, а именно на финальную часть произведения. Развязка довольно динамична, как и в любом героическом эпосе, и имеет поучительный мотив. Главная героиня возвращается домой, ее все почитают, она – девушка, спасающая Китай, но при этом и девушка, запятнавшая свою честь, честь своей семьи. Ей тяжело будет выйти замуж, она стыдится себя и даже своего поступка. Героиня нарушила социальный порядок: она – женщина, низшее существо, посмела посягнуть на святое: оделась как мужчина, оставила отца (сыновья почтительность), отправилась на войну. Это недопустимо, место женщины дома. Мы видим, что смешение гендерных ролей, нарушение четкого распределения для героини оказывается фатальным и навлекает на нее беды и осуждение со стороны общества.

Распределение социальных ролей неодинаково. Мы видим, что мужское и женское начала – это не дихотомия. Женщине может быть присуща как феминность, так и маскулинность.

Безусловно, и в китайских, и в русских народных сказках женщин-воинов немного. Но если в отечественных сказках есть сложившийся образ богатырки, то в китайских он представлен лишь единичными персонажами. Обратим внимание, что в китайском народном творчестве выделяют ум и хитрость, а в русских сказках важны сила, отвага.

Как известно, основными проводниками народных традиций являются женщины. Первые сказки ребенок узнает от бабушек, мам, нянек. Устное народное творчество передается и впитывается подрастающим поколением посредством женского голоса. Именно первые истории, рассказанные детям, влияют на формирование личности и гендерной идентичности.

### **РАЗЛИЧИЯ В ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ МУЖЧИН И ЖЕНЩИН О КОНТРОЛЕ КАК ФАКТОРЕ ПАРТНЕРСКИХ ОТНОШЕНИЙ**

*М.А. Ломова  
г. Ростов-на-Дону  
LadySinger@mail.ru*

Контроль в жизни любого человека играет важную роль. Все мы в той или иной степени склонны к контролированию себя и других людей. Это отметил в своих работах Джулиан Роттер, предложив использовать понятие «локус контроля» для обозначения способов, посредством которых люди атрибутируют причинность и ответственность за результаты своей и чужой деятельности (Роттер Дж., 1966). На наш взгляд, особенно остро стоит вопрос такого атрибутирования, когда между людьми завязываются близкие эмоциональные отношения. Ведь в разном понимании контроля может заключаться ядро серьезных недопониманий между партнерами. Даже среди ученых не существует единого мнения относительно потребности в контроле. Такие исследователи, как С.В. Цыцарев, Э.Б. Ширяев и Эд Динер, считают ее одной из базовых социальных потребностей, удовлетворение которой дает личности ощущение порядка и стабильности своей жизни, а В. Шутц и К. Хорни полагают, что чрезмерный контроль, как и его отсутствие или даже иллюзия контроля, приводят к обеднению эмоциональной жизни человека, деформации его отношений с другими людьми, психоэмоциональной дезадаптации. (Шкурко Т.А., 2011). Тема контроля в западной и отечественной психологии изучена преимущественно на женских выборках, в то время как различия во взглядах мужчин и женщин на столь серьезный фактор партнерских отношений малоизучены. К тому же ситуация контролирования обостряется глобальной стереотипизацией современного общества, которая дает нам шаблоны поведения нашего партнера, часто отрицательно окрашенные. Вера в эти шаблоны провоцирует недоверие партнеру и, как следствие, контроль над его поведением. Таким образом, данная тема чрезвычайно актуальна.

Цель нашего исследования заключается в выявлении различий во взглядах мужчин и женщин на контроль как фактор партнерских отношений. Задачи исследования заключаются в выявлении значимых гендерных различий в типах поведения в ситуации контроля, в оценивании контроля как фактора партнерских отношений, в частоте контроля партнера, выявлении ситуаций, наиболее располагающих к контролю Другого в партнерских отношениях. Для проведения исследования была создана авторская анкета «Представления о контроле Другого в партнерских отношениях», направленная на диагностику представлений мужчин и женщин о контроле Другого в партнерских отношениях в различных ситуациях взаимодействия. В качестве гипотезы исследования было выдвинуто предположение, что представления мужчин и женщин о контроле как факторе партнерских отношений имеют значимые отличия. Выборка исследования составила 76 чел.: 24 мужчины и 52 женщины в возрасте от 18 до 68 лет. Обработка данных осуществлялась с помощью методов описательной статистики и контент-анализа.

В результате проведенного исследования были получены следующие данные. Взгляды мужчин и женщин в оценивании контроля Другого в партнерских отношениях имеют значительные отличия. Большинство мужчин (42%) оценивают контроль в партнерских отношениях как положительное явление, в то время как большинство женщин (46%) считают, что контроль может быть как вреден, так и полезен, в зависимости от ситуации. Показатели в группах относительно определения контроля Другого в партнерских отношениях также кардинально отличаются друг от друга: большинство мужчин (29%) считают контроль нормой, в то время как женщины в большинстве своем (33%) расценивают контроль партнера как отсутствие доверия к нему. Показатели частоты контроля в выборках распределились следующим образом: 34% мужчин указали, что контролируют своего партнера иногда, а 33% мужчин часто прибегают к контролю партнера. В то же время 35% женщин прибегают к контролю партнера редко, 34% указывают, что иногда контролируют

партнера. Причем большинство мужчин – 21% склонны контролировать партнера в бытовых ситуациях, а в группе женщин доминируют две ситуации: ситуация волнения за партнера (21%) и ситуация, когда существуют веские причины для недоверия (21%). Выявлены следующие взгляды, относительно влияния стереотипов на партнерские отношения: большинство мужчин (54%) считают стереотипы сильно влияющим фактором, в то время как большинство женщин (56%) говорят о незначительности влияния стереотипов. При этом немногим более половины мужчин (54%) полагают, что стереотип может стать причиной для недоверия своему партнеру, а женщины в незначительном большинстве своем (56%) считают иначе.

Таким образом, исследование показало, что большинство мужчин оценивают контроль Другого в партнерских отношениях как положительное явление, в то время как женщины в основном считают, что контроль может быть как положительным, так и отрицательным фактором отношений в зависимости от ситуации. Это может быть связано с тем, что женщины чаще прибегают к контролю в ситуациях волнения за партнера и недоверия ему, которые несут в себе отрицательные эмоции. Из этих оценок контроля вытекают также различия в самом понимании контроля Другого в партнерских отношениях мужчинами и женщинами. Мужчины чаще определяют контроль в партнерских отношениях как норму, а женщины трактуют его как отсутствие доверия партнеру. Возможно, это связано с тем, что бытовые ситуации, где чаще контролируют мужчины, связаны в основном с предметами, а ситуации, где контролируют женщины – с боязнью за жизнь и здоровье близкого человека, а также с общением с другими людьми, в том числе и противоположного пола.

Было выявлено, что мужчины чаще контролируют своего партнера, чем женщины. При этом в литературе приводятся данные, которые показывают, что относительно потребности в контроле себя и других у мужчин и женщин нет значимых различий. Этот факт позволяет предположить, что не глубинные потребности предписывают мужчинам контролировать своего партнера, а гендерные стереотипы.

Таким образом, гипотеза исследования была подтверждена: обнаружены значимые различия в представлениях мужчин и женщин о контроле другого в партнерских отношениях.

### **СУБЪЕКТНО-БЫТИЙНЫЙ ПОДХОД К АНАЛИЗУ СИСТЕМЫ ГЕНДЕРНЫХ ОБРАЗОВАНИЙ ЛИЧНОСТИ**

*О.Г. Лопухова*  
*г. Казань*  
*olopuhova@rambler.ru*

Субъектность как механизм самопроектирования и самодетерминации личностью своей сущности в пространство своего бытия дополняет в качестве противовеса механизм интериоризации системы культурных значений и норм в развитии личности. Диалектическая взаимосвязь данных функций определяет развитие системы гендерных образований личности (гендерного самосознания, гендерной идентичности, гендерных установок, гендерных представлений и образов, составляющих Я-концепцию, и др.), обеспечивая относительную связь с гендерными стереотипами и нормами, но в то же время и высокую степень индивидуального своеобразия, выполняя адаптационные функции и трансформируя общественное сознание.

Важными положениями в понимании субъектности, на наш взгляд, выступают: представление ее как творческой способности к преобразованию среды и как свободы создавать бытие, отражающее внутренние смыслы самореализации (Ожигова Л.Н., 2006), а также выделение в ее содержании генеративных и трансформационных функций рефлексии (Карпов А.В., 2010). Благодаря реализации данных функций личность и развивается, реализуя свой потенциал, и адаптируется, сохраняя целостность в условиях давления неблагоприятных обстоятельств, внешних и внутренних противоречий, и изменяет среду, выстраивая аутентичное бытие и трансформируя общественное сознание (Леонтьев Д.А., 2002; Рябикина З.И., 2010).

Развитие гендерных образований личности и их интеграция в единую систему личности – это всегда творческий процесс включения в социальные отношения, осознания их и наполнения индивидуальным смыслом. В связи с этим немаловажно, что гендерные образования личности развиваются не изолированно, а в тесной связи с личностными образованиями другого плана: профессио-



нальным самоопределением и формированием профессиональной идентичности, определением себя в системе этнокультурных и религиозных ценностей, развитием соответствующих идентификаций и образов. Пожалуй, невозможно понять сложный процесс становления гендерной системы личности и роль в развитии личности отдельных гендерных образований, изучая их проявления изолированно от указанных идентификаций, важнейших для смыслового самоопределения личности.

В этой связи реализация исследований развития системы гендерных образований личности и трансформационных свойств этой системы осуществляется нами в нескольких взаимосвязанных областях.

*Изучение взаимосвязи этнокультурных и гендерных аспектов развития личности.* Установлено, что в развитии гендерной идентичности образы традиционной культуры сохраняют свое значение, несмотря на общую тенденцию к уменьшению гендерной дифференциации сознания, унификации половых ролей. Усиление значимости этнической принадлежности, приверженности корням, получившее название «этнический парадокс современности», находит свои параллели и в гендерных аспектах развития личности. В условиях современных тенденций к размыванию традиционных гендерных норм и утверждения эгалитарных представлений парадоксальным образом можно наблюдать своеобразный ренессанс патриархальной направленности самосознания, установок, ценностей. Обратная взаимосвязь между актуализацией этнической идентификации и гендерной типизацией самосознания позволяет объяснить эти явления как адаптационные механизмы, дающие личности ощущение определенности в нестабильном, быстро трансформирующемся социуме. Гендерная типизация, реализующаяся в усилении значимости гендерной идентичности для личности, выступает одним из таких защитных механизмов.

*Изучение роли гендерных образований личности в профессиональном и жизненном самоопределении.* Исследования показывают, что профессиональная самореализация имеет свои особенности у мужчин и женщин. Отнесенность человека к одной из категорий гендерной системы неизбежно отражается на характере ценно-смысловых оснований при выборе профессии и планировании своей карьеры, жизненного пути, оценке успешности своей жизни. Несмотря на тенденции к стиранию полоролевых различий в профессиональной самореализации, отражающихся в трансформации ценностей при планировании жизненного пути, их сходстве у мужчин и женщин, возникающие проблемы, внутренние и внешние конфликты и способы их преодоления при реализации профессионально-личностного самоопределения отличаются у мужчин и женщин.

*Изучение механизма трансформации гендерной семантики в развитии личностных образований и его адаптационной функции.* Исследования показывают, что идеальные образы Я-концепции имеют гендерную семантическую нагрузку, при этом у разных людей они могут либо представлять собой напрямую и достаточно косно усвоенные стереотипы, либо быть субъективно трансформированными и подогнанными в соответствии с индивидуальной ситуацией и личностными особенностями. Установлено, что преобразовательная функция субъектности при построении идеальных образов самореализации личности несет в себе выраженный адаптационный потенциал.

*Изучение отражения процессов гендерной трансформации общества на уровне индивидуального сознания и идентичности.* Показано, что следствием трансформации гендерной системы общества является спутанность и взаимное противоречие гендерных представлений, выступающих семантическими основаниями Я-концепции на уровне личности. Результаты психосемантических исследований демонстрируют роль традиционных гендерных образов культуры в качестве ключевых семантических оснований, организующих самосознание и реализацию жизненного пути личности. Однако их противоречие с современными гендерными установками, более привлекательными и, как правило, четко осознаваемыми, создает внутриличностные конфликты. Способ разрешения этих конфликтов всегда индивидуален и реализуется через субъектные механизмы рефлексии, осмысления и трансформации личностных смыслов и идентификационных образов.

Интеграция результатов исследований, реализуемых в обозначенных областях, осуществима с позиций субъектно-бытийного подхода, позволяющего понять развитие гендерных образований как внутреннюю работу личности в поиске идентификационных и смысловых оснований своего бытия.

**ГЕНДЕРНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ ЛИЧНОСТИ И РОЛЕВОЙ КОНФЛИКТ:  
БЫТЬ СУБЪЕКТОМ ИЛИ «КАЗАТЬСЯ»?**

*Л.Н. Ожигова  
г. Краснодар  
topvolna@mail.ru*

Гендерная идентичность – одна из существенных характеристик, которая влияет на идентификацию индивида с другими членами социума и на реализацию личности как субъекта своей жизни. Это осознание себя в процессе интериоризации мужских или женских черт во взаимодействии Я и Других, своего рода личностный выбор и достижение, которое позволяет человеку переживать чувство целостности и конгруэнтности своего Я. Реализуя гендерную идентичность в пространстве своего бытия, личность утверждает себя как субъекта в ситуациях ролевого взаимодействия, каждый раз решает задачу достижения (согласования всех компонентов идентичности и внутреннего с внешним) и внешнего подтверждения своей достигнутой идентичности.

Несмотря на то что современные мужчины и женщины стремятся реализовать себя в различных ролях и деятельности, не теряет своей актуальности то, насколько другие, социум подтверждают, признают в нем мужчину или женщину. Большинство людей желают оставаться или выглядеть как мужчина или женщина. Личность в процессе своего взаимодействия с Другими как будто постоянно проходит проверку на соответствие принятым в данной социокультурной среде гендерным стереотипам. Если личность не может соотнести различные характеристики, способы действия и внешние оценки, то она переживает своего рода внутриличностный конфликт, который определяется в психологии как ролевой конфликт.

О.А. Гаврилица под ролевым конфликтом понимает комплекс негативных переживаний, возникающий у человека (в основном у женщин) при отрицательной оценке им того, как он справляется с совмещением ролей в профессиональной и семейной сферах (Гаврилица О.А., 1998).

Л.Н. Гусейновой, изучавшей особенности ценностных ориентаций мужчин и женщин в современной России, выявлено, что в решении ролевого конфликта чаще преобладает патриархатная установка (Гусейнова Л.Н., 1999).

По нашим данным, работающие женщины используют четыре стратегии преодоления ролевого конфликта: отказ от профессионализации в пользу гендерной роли; подчинение профессиональных стремлений гендерной роли; ориентация на совмещение профессиональной и гендерной роли; выбор профессионального продвижения при поддержке семьи. Перечисленные профессиональные стратегии не связаны жестко с этапом профессионального становления женщины, а скорее определяют его. Часто не одна, а несколько стратегий потенциально присутствуют в сознании женщин. Выбор и реализация, смена стратегий в процессе профессионализации зависят от гендерной идентичности женщины и внешней оценки их профессионального роста (Ожигова Л.Н., 2006). Таким образом, переживая ролевой конфликт, связанный с повышением тревоги и неудовлетворенности, женщина, как правило, подтверждает гендерный стереотип поведения, подчиняя свою профессиональную деятельность гендерной роли.

Специфика ролевого конфликта у мужчин, к сожалению, пока слабо изучена и не описана в социально-психологических исследованиях. Как известно из ряда исследований, внутренняя Я-концепция (идентичность) мужчины более целостная, более согласованная, чем у женщин. В структуре самосознания мужчин в должности руководителя выявлены очень высокие уровни корреляции между образом Я-мужчина и Я-профессионал (Лупенко Н.Н., 2008).

По мнению Е.А. Щербаковой, личностные характеристики офицера-летчика содержательно соотносимы с характеристиками, традиционно приписываемыми мужчине: из 81 качества, входящего в структуру личностной группы профессионально важных качеств летчика, 38 качеств – это описания настоящего мужчины (Щербакова Е.Н., 2011).

Очевидно, что мужчина в своем реальном поведении не разводит профессиональную и гендерную роли, в его сознании эти две роли неразделимы. Находясь в профессиональной роли, мужчина сливается со своей гендерной идентичностью, опытом собственных мужских практик поведения.

То есть ролевой конфликт у мужчин тоже существует, но суть этого внутриличностного напряжения связана не с совмещением разных ролей и образов (как у женщин), а с «перегруженностью», «плотностью» личностного ядра. И если Бетти Фридан говорила о мистике женственности, подразумевая в этом неестественность и подавляющую природу патриархатной гендерной социализации (Фридан Б., 1994), то можно говорить и о мистике мужественности, которая проявляется в бесконечном провоцировании мужчины на подвиги во всех сферах жизни: профессиональной, семейной, сексуальной и т.д.

«Вечный рыцарь – без страха и упрека!» – вот содержание мистификации мужественности. Уделом мальчиков и мужчин становятся постоянная уязвимость и необходимость доказывать свою мужественность перед другими (Sharpe S., 1994). В стремлении и необходимости соответствовать внутреннему и внешнему стереотипу маскулинности заключается проблема ролевого конфликта для мужчин. В мире с ярко выраженной гегемонией маскулинности даже самому нормальному мужчине сложно быть таковым в этой гонке за первыми местами, ресурсами, властью.

Р. Коннелл развивает идею о гегемонии маскулинности, когда особые группы мужчин приспособляются к позиции власти и благосостояния, т. е. реализуют стратегию доминирования над другими группами, в том числе над другими мужчинами и женщинами: «Мы постоянно слышим о настоящих мужчинах, природных мужчинах, глубинной мужественности» (Connell R., 1995). Р. Коннелл замечает, что исторически в понимании мужественности существовала определенная борьба между концепцией, основанной на идее господства грубой силы (условно говоря, пехота), и концепцией, имеющей в качестве своей предпосылки идею знания (условно говоря, ракетные войска). Пытаясь скомбинировать обе тенденции в своей версии «мужчины-как-знатока» и «мужчины-на-своем-месте», мужчина забывает о своем здоровье, о любви и ценности человеческих отношений, игнорирует свои внутренние фемининные качества, а вместе с ними и реальную женщину в своей семье и жизни, в этот момент стремящуюся к слиянию с любимым, ищет внешних подтверждений своей маскулинности в социальных и профессиональных достижениях, в своем деле [9].

Существует якобы некая нормативная модель маскулинности, возможности реализации настоящего мужчины. Р. Бреннон сформулировал четыре основные компоненты мужской роли: необходимость отличаться от женщин; необходимость быть лучше других; необходимость быть независимым и самодостаточным; необходимость обладать властью над другими (Brannon R.C., 1976).

Маскулинность, по мнению М. Кауфмана, хрупка и иллюзорна, так как ни один мужчина не может постоянно и полностью быть уверенным в том, что достиг и реализует ее. М. Кауфман пишет, о мужском страдании, т. е. о мужчине, работающем до изнеможения, думающем о том, как бы добиться успеха, не сплеховать в беседе или постели, лишенном поддержки и внимания, чувствующем себя неуверенным и бессильным, опьяненным властью, ставшим рабом алкоголя, спорта, работы и т.д. Автор считает, что быть мужчиной – значит жить в странном мире власти и страдания, и в этом парадокс мужской власти (Кауфман М., 2002).

И.Н. Тартаковская анализирует особый феномен – «срыв» сценария мужественности, когда мужчина не может или не хочет состояться как мужчина, т. е. занять доминантную позицию в социуме. В постсоветском кризисе маскулинности автор выделяет следующие типы сценариев: смирившиеся неудачники, несправедливо обиженные, алкоголики, эскаписты, домохозяйка, отцы-одиночки (Тартаковская И.Н., 2002).

А.В. Уланова полагает, что и мужчины, и женщины обладают большинством общечеловеческих качеств: уверенностью в себе, лидерством, общительностью, эмпатией и др. Так, рассматривая проблему конфликтности и агрессивности мужчин и женщин, автор отмечает, что мужчины внешне выглядят более агрессивными (дерутся, ругаются), но женщины тоже активно проявляют агрессию, только в другой форме – эмоциональное неприятие, бойкот, изоляция. Мужчины живут в мире статусов, а женщины – в мире близостей. Мальчики соперничают, а девочки ориентированы на равенство и нетерпимы к различиям. То есть проблема состоит в том, что эти качества в социуме иногда маркируются как мужские или женские (Уланова А.В., 2004).

Гендерная поляризация (различные воспитательные модели, установки и гендерные технологии) разъединяет мужчин и женщин по разным пространствам бытия, но в итоге мы видим, что существует «умалчиваемое» сходство: и мужчины, и женщины – не реальны. Они не существуют, а «кажутся» себе и другим!

Современный мир с новыми гендерно-нейтральными трендами формирует иные образцы поведения личности. Гуманизация и экономическое благополучие позволяют снизить гендерную поляризацию, уравновесить различные части личности, найти другие, более эгалитарные точки опоры, чем традиционные патриархатные модели, часто дезадаптирующие личность. Но кто этот новый человек – субъект гендерной идентификации? И как мы его распознаем, если сознание исследователя может быть тоже мистифицировано?

### ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ГЕНДЕРНОГО САМОСОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА

*Т.С. Сергеева*  
*г. Москва*  
*sergeevasergeeva@gmail.com*

Студенты педагогических колледжей – особая социальная группа, которая переживает стадию социализации и профессионализации и характеризуется определенными психологическими и социально-психологическими особенностями. В это период жизни определяется позиция студента в профессиональной педагогической деятельности и в общественной жизни. Его самосознание развивается в условиях осуществления избранного профессионального и жизненного пути, реализации индивидуальных смыслов жизни, системы личных нравственных, культурных, духовных ценностей.

Среди базовых характеристик личности, которые оказывают влияние на процесс профессионализации, исследователи выделяют гендерные характеристики личности. Профессионал – обязательно носитель гендерных характеристик, т.е. тех психологических свойств, которые различают поведение представителей разных гендеров, в основе которых лежат как биологические детерминанты, так и психологические и социальные предикторы. Важнейшим элементом общего самосознания личности студента выступает гендерное самосознание, которое эксплицируется как процесс и результат осознания себя носителем гендерных характеристик и особенностей (Чекалина А.А., 2013).

А.А.Чекалина (2013) определяет гендерное самосознание как интегральное личностное образование, включающее в себя когнитивную, аффективную, конативную сферы и отражающее с позиций феминности / маскулинности совокупность представлений личности о себе и отношении к чертам, регулирующих поведение, обладающих свойствами когнитивной сложности, эмоциональной направленности, рефлексивности и активности.

Профессионализация создает условия для развития гендерного самосознания личности, в то же время гендерное самосознание определяет характер профессионального развития. Выбор мужчинами или женщинами вида профессиональной деятельности определяется как биологическим, так и психологическим полом. Маскулинные субъекты мужского и женского пола чаще выбирают «мужские» виды занятий, феминные – имеют склонность к «женским» видам занятий (Афиногенова С.В., 2007). Юноши и девушки различаются по профессиональным предпочтениям, динамике личностного и профессионального самоопределения, профессиональной мотивации, качеству профессионального плана (Калинина С.В., 1998). В юношеском возрасте наблюдаются гендерные различия в мотивах выбора профессии (Мисиров Д.Н., 2000), в построении образа будущего (Прусова Э.В., 2006). Изучены особенности организованности в юношеском возрасте, показаны различия в направленности поведения у девушек и юношей (Кудинов А.В., 2005).

Каковы особенности развития гендерного самосознания студента – будущего педагога? Что в личности профессионала обусловлено его гендерной природой? Как взаимосвязаны особенности развития гендерного самосознания с аспектами профессионального самосознания? Ответы на эти вопросы мы попытались найти, организовав обследование студентов 3–4-х курсов среднего профессионального образовательного заведения – ГБОУ СПО Педагогический колледж № 18 «Митино» г. Москвы, получающих специальности «Преподавание в начальных классах» и «Физическая культура». Выборку составили 150 чел. (50 юношей и 50 девушек отделения физической культуры и 50 девушек отделений дошкольного и начального образования). Девушки и юноши уже сделали профессиональный выбор, осваивают избранную профессию.

Изучение психологических характеристик студентов было организовано на материале изучения особенностей их гендерного сознания через анализ глубины рефлексии и степени их информированности о гендерной проблематике. В диагностике был использован опросник «Ваше гендерное сознание» (Чекалина А.А., 2013). В соответствии с концептуальной моделью автора варианты гендерного самосознания представлены с позиций реалистичных представлений, скептических, идеалистических и конформных. Обследуемые студенты продемонстрировали все варианты гендерного сознания – реалистичное, идеалистичное, конформное и скептическое. Преобладает средний уровень выраженности направленности.

Сопоставление средних результатов показало, что девушки феминизированных профессий из всех респондентов наиболее идеалистичны и конформны по отношению к гендерной природе человека. Исследования феминных субъектов подтверждают их конформизм и стремление к идеализации образа Я (Алексеева А.В., 2003). Девушки маскулинизированной профессии наиболее скептически и наименее реалистичны. Избравшие маскулинизированную профессию юноши наименее идеалистичны и конформны и наиболее реалистичны, чем девушки этой же профессии. Видимо, стремление к автономности и доминированию требуют реалистичной основы в восприятии себя и других.

Дисперсионный анализ позволил уточнить характеристики женских выборок, избравших феминизированную и маскулинизированную профессии, а также женской и мужской выборок, избравших маскулинизированную профессию. Девушки и юноши по-разному репрезентировали осознание гендерных проблем, продемонстрировав как реалистичное, так идеалистичное и конформное отношение к ним.

В женской выборке представительницы феминизированной профессии оказались наиболее реалистичными, продемонстрировав больше признаков гендерно-рефлексивного самосознания по сравнению с девушками маскулинизированной профессии. Реалистичность гендерного сознания выявляется прежде всего в объеме знаний о себе как о представителе определенного гендера (Чекалина А.А., 2013). Для высказываний реалистичных респондентов характерны элементы интерпретаций, умозаключений, примеры личного опыта, самостоятельное открытие свойств, связей и отношений. Описание можно отнести к полным и точным, выходящим за пределы непосредственных половых стереотипов. В высказываниях звучит интерес к теме, желание глубже ее изучать, рефлексия и анализ опыта.

В высказываниях можно обнаружить экстраполяцию осознания фактов гендерного происхождения, перенос анализа гендерной природы на профессиональную почву. Человек, реалистично оценивающий собственные гендерные особенности, демонстрирует чувство ответственности, самоуважения и уважения к партнерам, их индивидуальностям и возможностям. Такой уровень самосознания, по мнению исследователей, определяется как гендерно-рефлексивный. На противоположном полюсе – агендерно-нерефлексивный уровень, который выявляется в скептических, циничных либо нигилистических высказываниях о гендерном устройстве человека и мира.

Одновременно девушки феминизированных специальностей более идеалистично смотрят на гендерную природу человека, чем девушки маскулинизированной специальности. Идеалистичность гендерного сознания часто проявляется в завышенной оценке значимости информации о гендерно-психологических возможностях личности, причем объем информации в данном случае может быть неадекватным для объективной оценки своих возможностей (Чекалина А.А., 2013). В высказываниях представителей этого типа гендерного сознания (агендерно-рефлексивного) ощущаются эмоции и выраженное отношение к половой природе человека. Возможен вариант фетишистского отношения к значимости гендера, когда научные знания отсутствуют, субъект опирается на информацию мистического, эзотерического толка, в частности, о природе и предназначении женщины и мужчины на Земле.

Дисперсионный анализ не показал различий в проявлениях конформности в женских выборках, однако средние результаты девушек значимо различаются (по t-критерию Стьюдента).

Обращаем внимание на сравнение результатов девушек и юношей маскулинизированной специальности, значимо различающихся по показателям реализма и конформизма. Девушки выглядят менее реалистичными, чем юноши, и более конформными.

Конформное сознание свойственно гендерно-нерефлексивному типу, маркерами которого являются определенный информативный объем, но формальное, либо свернутое, либо фрагментарное изложение информации. Знания представителей такого типа нередко ограничиваются полными стереотипами. Ресурсы гендерно-психологического потенциала при таком типе сознания не учитываются, человек, как правило, ориентируется на пример других людей, демонстрируя гендерный конформизм. Гендерные представления не проанализированы, отсутствуют интерпретации, наблюдается индифферентное отношение к проблематике гендера и его возможностей.

Итак, поиск ответов на вопросы взаимосвязи гендерного и профессионального самосознания позволяет сделать следующие заключения.

Уровни гендерного самосознания представителей одного пола, но разных профессий отличаются. Высказывания девушек феминизированных профессий из всех респондентов наиболее идеалистичны и конформны по отношению к гендерной природе человека, но и более реалистичны, чем высказывания девушек маскулинизированной профессии. Такие результаты можно объяснить степенью соответствия гендерных стереотипов представлениям об избранной профессии, которые у девушек второй выборки более расходятся.

Уровни гендерного самосознания представителей одной профессии, но разного пола также различаются. Юноши высказываются наиболее реалистично и наименее конформно, чем девушки. Данные результаты мы объясняем влиянием тех компонентов гендерного самосознания, которые определяют приоритеты межличностного общения именно для феминных субъектов.

## ГЕНДЕРНЫЕ ДИСПРОПОРЦИИ В СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЕ

*Н.Ф. Сечко*  
*г. Минск*  
*ninelle05@mail.ru*

Гендерная парадигма – одна из составляющих анализа общественных отношений. Основой методологии гендерных исследований является не просто описание мужчины и женщины в их статусах, ролях и иных аспектах, а изучение многоаспектных вопросов: какие роли, нормы, ценности общества через системы социализации, разделения труда, культурные символы предписывается исполнять женщинам и мужчинам, чтобы выстроить систему социальных отношений наряду с расовым и классовым делением общества. Современному специалисту важно быть востребованным, способным к социокультурному выбору и самообразованию, становлению личностных свойств и профессиональных компетенций.

Классификация мира по признаку мужское/женское и половой символизм культуры отражают и поддерживают существующую гендерную иерархию общества (Киммел, 2006). Так, в обществе основной областью активности у женщин принято считать частную сферу, у мужчин – общественную. Женщины тратят на основную оплачиваемую работу столько же, на отдых – меньше, а на работу по дому – значительно больше времени, чем мужчины. Однако для достижения жизненного успеха и мужчины, и женщины рассчитывают на свои умения и опыт, образование и способности и в значительно меньшей степени – на связи, обаяние, удачу, помощь семьи и т.д.

В аналитическом отчете о положении женщин в Республике Беларусь указано, что «гендерно сбалансированному обществу» (2004) свойственны показатели распределения в социальной сфере по признаку пола. Так, отмечается число женщин-специалистов с высшим (20% против 11,7% мужчин) и средним специальным образованием (19,8% и 5,3%), офисные работники и служащие отрасли услуг (женщин в 2 раза больше, чем мужчин). Несмотря на то что доля женщин на рынке труда меньше, чем доля мужчин, в связи с более ранним уходом на пенсию и отпусками по уходу за ребенком (соответственно 70,5 и 79,6%), они больше показаны в высоких социальных стратах (Сивуха С.В., 2004). Однако доля руководящих работников и крупных предпринимателей в рабочих профессиях представлена в большей степени представителями мужского пола (10,0% против 7,5%). В связи с такой расстановкой концентрация женщин в традиционных отраслях экономики с низкой оплатой труда (обслуживающие функции, малый престиж – малая оплата) ведет к увеличению в разрыве заработной платы. Отношение заработной платы женщин к заработной плате мужчин колеблется от 40 до 65 % по различным отраслям народного хозяйства. Порой женщины не-

охотно осваивают те сферы деятельности, где преобладают мужчины (Deaux K., 1985), но дискриминации при приеме на работу подвергаются и мужчины, если они устраиваются на «женские» профессии (Glick P., 1991).

Важным фактором неравенства в доходах мужчин и женщин (самый высокий доход в семье имеют около 86% женатых мужчин и лишь 23% замужних женщин). Работающие мужчины и женщины оценили приблизительно одинаково свои шансы на повышение, возможность самостоятельно организовывать свою работу, право принимать решения о времени ухода с работы и о выполнении новых задач, возможность повысить заработок и иметь подчиненных. Однако при выборе работы женщины чаще ориентируются на удобный график (18,8 против 12,5% у мужчин), близость к дому (11,0 и 7,7%), отсутствие риска потерять работу (25,8 и 20,7%) и реже – на высокую зарплату (72,4 и 81,1%), чаще указывают на отсутствие возможности повышения зарплаты (21,1 и 12,7%).

Существенны гендерные различия и в представлениях о возможностях трудоустройства, отдыха, социального равенства по оплате труда, активности участия в общественной жизни. Личные доходы в мужских группах выше, чем в женских; только 8% мужчин, говоря о том, кто в их семье получает больше, называют жену, а почти половина женщин (48%) указывают на мужа как на самого высокооплачиваемого члена семьи. Это можно объяснить влиянием патриархального стереотипа о главенстве мужчины, под воздействием которого не столько реальные экономические факторы обуславливают его власть, сколько действие традиции заставляет оценивать различия в доходах в свою пользу. Единственной сферой, в которой эти возможности сопоставимы, является семья: женщины более высоко оценивают свой жизненный успех вопреки существенному неравенству возможностей. Оценивая значимость сфер жизни, женщины чаще указывали, что для них очень важны семья (92,8 против 79,1% у мужчин), работа (55,7 против 61,0% – различий нет) и в меньшей степени – свободное время (22,6 против 28,0%).

Изучение гендерного дисбаланса выступает значимым условием для нахождения путей взаимодействия, развития равноправия возможностей. Специфика использования новой гендерной стратегии заключается в создании условий межгендерного согласования, удовлетворяющего потребностям и интересам женщин и мужчин; в развитии соответствующих технологических средств, процедур, связанных с нормами и правилами гендерного равенства, обеспечивающих организацию социальных ресурсов трудового, образовательного, медицинского, защитного характера; в установлении международных стандартов гендерного равенства, встраивающих региональные институты и структуры в социальные процессы. Потенциал гендерного подхода может быть использован как эффективный ресурс для формирования благоприятной социокультурной атмосферы посредством применения приемов диалогического управления, для повышения эффективности межгендерной коммуникации в различных сферах жизнедеятельности, что выступает основой формирования гендерно-чувствительного общества.

## ИССЛЕДОВАНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ ДЕТЕРМИНАНТ КАРЬЕРНОЙ УСПЕШНОСТИ ЖЕНЩИН

*С.Н. Ситдикова  
г. Шахты  
sitdikova-s@mail.ru*

«Женщина в карьере» – это относительно новое понятие для социальной практики и соответственно исследовательских интересов психологов.

Несмотря на провозглашение равенства между мужчинами и женщинами, до сих пор в обществе основной и наиболее желанной сферой жизненного успеха последних признается семья. Подобная позиция не может не отразиться на планировании женщинами своего будущего и выстраивании ими профессионального поведения.

Однако обозначенная ситуация под влиянием социальных реалий все же постепенно изменяется. Посткризисная политика государства поставила перед представительницами «слабого» пола необходимость осваивать новые зоны ответственности (Марченко В.В., 1996).

Женщины все активнее принимают участие в традиционно мужских сферах деятельности. Возникающая при этом возможность построения женской карьеры сталкивается с рядом барьеров. Среди социальных проблем, которые стоят перед женским социумом, исследователи называют: негативное отношение и скептицизм мужчин, конфликты ролей, выполняемых в общественной и частной жизни, дискриминационное массовое сознание, деформированное в сторону патриархата, гендерно-профессиональные стереотипы, сексуальные домогательства, лишение доступа к информации, осуждение близких и др. (Берн Ш., 2004; Бендас Т.В., 2000; Воронина О., 1999; Шокина И.А., 2000).

Анализ литературных источников позволяет сделать вывод о том, что в психологии уже предпринимались исследования, посвященные изучению личностных детерминант карьерной успешности женщины. В частности, получены данные по успешности женщин-военнослужащих, предпринимателей, руководителей. К личностным детерминантам успешности женщины исследователи относят: уровень развития самосознания; индивидуально-психологические особенности личности женщины; уровень развития ее аффективно-волевой сферы, познавательных способностей; уровень притязаний; мотивацию достижений; интернальный локус контроля; систему ценностных ориентаций; хорошо развитые коммуникативные навыки; способность выбрать адекватную стратегию поведения; развитие способностей к самоутверждению (Шевченко Н.Г., 2007).

Однако обозначенные личностные детерминанты карьерной успешности женщины неизбежно отражают специфику успешности в конкретной профессиональной среде. Вместе с тем отсутствуют работы, предоставляющие эмпирические данные об универсальных личностных детерминантах женщины, позволяющих им достигать успеха в любой сфере деятельности. Такая информация представляется ценной для разработки психологических технологий оказания помощи женщинам в достижении карьерного успеха еще на этапе выбора ими дальнейшей сферы деятельности. Выявленный пробел в исследовательских наработках послужил основанием для организации и проведения нашего исследования, посвященного проблеме личностных детерминант карьерной успешности женщин.

Исследование проводилось на базе ГОУ ВПО «Южно-Российский государственный университет экономики и сервиса», ГУ «Центр занятости населения» г. Шахты. С учетом всех испытуемых, привлеченных к участию в эксперименте на разных его этапах, общая численность экспериментальной выборки составила 320 чел.

Исследование проводилось в два этапа – констатирующего и формирующего.

Анализ данных, полученных на каждом этапе исследования, позволил сделать следующие выводы.

1. Личностные детерминанты карьерной успешности женщины представляют собой совокупность ее психических характеристик, обуславливающих достижение востребованных на личностном уровне карьерных достижений в определенной сфере профессиональной деятельности в оптимальном темпе и с допустимым для нормальной жизнедеятельности уровнем энергозатрат.

К качествам, необходимым женщине для построения успешной карьеры, относится широкий перечень личностных характеристик: адаптивность, быстрота реакции, внимательность, восприимчивость к новому, гибкость, готовность к риску, деловитость, дипломатичность, добросовестность, доминантность, здоровье, инициативность, интеллектуальность, интернальность, информированность, конструктивная агрессия, контактность, конформность, креативность, лояльность, любознательность, мобильность, направленность на успех, настойчивость, обаяние, общительность, оптимистичность, организованность, осмысленность цели, осторожность, ответственность, постоянство, потребность в самоутверждении, представление о желаемом успехе, предусмотрительность, профессиональная грамотность, работоспособность, рассудительность, решительность, самоконтроль, самообладание, самопринятие, сдержанность, смелость, старательность, тактичность, толерантность, трудолюбие, уверенность в себе, ум, упорство, установка на успех, устремленность в будущее, чувствительность к проблемам, широта взглядов, экстраверсия, эмоциональная устойчивость, энергичность.

Структурирование данных качеств позволяет выделить ведущие компоненты личностных детерминант карьерной успешности женщины – креативность и мотивацию достижения, а в качестве резервных компонентов – коммуникативные способности и деловую активность женщины.



2. Карьерно успешные женщины отличаются от неуспешных по развитию личностных характеристик, соответствующих представлениям успешных женщин о личностных детерминантах карьерной успешности. Значимые различия, лежащие в основе карьерной успешности, сохраняются у успешных и неуспешных женщин вне зависимости от сферы их деятельности – «чисто мужской» или «чисто женской». При этом существуют значимые различия не только в уровне развития определенных личностных характеристик, но и в уровне осмысления детерминант, необходимых для продвижения к «акме».

3. Наличие определенного набора личностных детерминант карьерной успешности женщины зависит от выделяемых ею критериев профессиональной успешности. К ним относятся: качество выполняемой работы, социальное признание, удовлетворенность работой, властные полномочия, психическое благополучие работника, обладание свободой самовыражения, достижение желаемых карьерных высот. В качестве наиболее обобщенного критерия карьерной успешности женщины выступает ее удовлетворенность своей карьерой.

Критерии карьерной успешности в представлениях женщин варьируются в зависимости от особенностей сферы профессиональной деятельности женщины – «чисто женской» или «чисто мужской». В сфере «чисто женских» профессий такими критериями служат внутренние состояния женщины, в сфере «чисто мужских» профессий – объективно фиксируемые характеристики деятельности.

4. Выделение личностных детерминант карьерной успешности женщин на уровне субъективных представлений зависит от учета сферы их профессиональной деятельности. При анализе сферы «чисто женских» профессий детерминантами карьерной успешности женщины выступали: адаптивность, внимательность, добросовестность, конформность, лояльность, настойчивость, общительность, организованность, осторожность, постоянство, предусмотрительность, профессиональная грамотность, самообладание, старательность, трудолюбие, эмоциональная устойчивость. Применительно к сфере «чисто мужских» профессий детерминантами карьерной успешности женщины были: быстрота реакции, восприимчивость к новому, готовность к риску, доминантность, инициативность, конструктивная агрессия, мобильность, независимость, решительность, смелость, устремленность в будущее.

5. Выделение личностных детерминант карьерной успешности женщины зависит от половой принадлежности субъекта.

Мужчины при обозначении карьерных качеств исходят из того, что женщине для достижения успеха в «чисто женских» профессиях в большей степени требуются добросовестность выполнения профессиональных обязанностей, а также качества, образующие социальную компетентность, в «чисто мужских» – качества, делающие ее уверенной и открытой изменениям. К личностным детерминантам карьерной успешности женщины в сфере «чисто женских» профессий относят: деловитость, добросовестность, конформность, направленность на успех, настойчивость, обаяние, общительность, ответственность, профессиональную грамотность, старательность, тактичность, эмоциональную устойчивость, в сфере «чисто мужских» профессий – восприимчивость к новому, доминантность, инициативность, креативность, представление о желаемом успехе, решительность, уверенность в себе, энергичность.

Женщины для достижения успеха в сфере «чисто женских» профессий считают необходимым обладание качествами, позволяющими эффективно выполнять возложенные на них профессиональные обязанности, в сфере «чисто мужских» профессий – наличие в основном волевых качеств. Для карьерного роста в сфере «чисто женских» профессий в качестве значимых выступают: дипломатичность, добросовестность, интеллектуальность, информированность, контактность, лояльность, настойчивость, общительность, ответственность, постоянство, профессиональная грамотность, работоспособность, толерантность, трудолюбие, в сфере «чисто мужских» профессий – готовность к риску, креативность, независимость, решительность, широта взглядов, энергичность.

6. Развитие у женщин мотивации достижения успеха, креативности, коммуникативных способностей и деловой активности в рамках специально разработанной программы приводит к повышению их карьерной успешности как на объективном, так и на субъективном уровне.

**ПОЛ КАК ФАКТОР ЭФФЕКТИВНОСТИ В ПЕРЕГОВОРАХ  
И НАПРАВЛЕНИЯ ПРЕОДОЛЕНИЯ ОГРАНИЧЕНИЙ, СВЯЗАННЫХ С ПОЛОМ**

*Г.Г. Танасов  
г. Краснодар  
lyoha@econ.kubsu.ru*

Очевидно, что пол участника переговоров может оказать влияние на результат. Но когда за дело брались исследователи, то оказывалось, что довольно трудно привязать те непосредственные знания и впечатления, которые есть у каждого, относительно влияния фактора пола на эффективность переговоров к практическим результатам экспериментов. Был получен массив результатов, который содержал в себе весьма противоречивые данные, трудные для обобщения (Riley, McGinn, 2002). Приведем один из кратких отзывов по поводу проведенных исследований, который очень определенно характеризует отношение самих исследователей к полученным результатам: «То, что я знаю теперь точно, это то, что нет какой-то очевидной индивидуальной характеристики, включая гендер, которая бы была очевидно связана с успехом в переговорах» (Lewicki & Litterer, 1985, с. 276). К современным идеалам феминизма о минимальных различиях между полами этот вывод подошел как нельзя лучше. Большинство соответствующих феминистских исследований было направлено на разрушение стереотипа о женских способностях. Ученые пытались изменить общественное мнение, доказывая, что женщины и мужчины по существу эквивалентны в их личностных особенностях, поведенческих наклонностях и интеллектуальных способностях (Eagly, 1995). Возможно, поэтому исследования 1990-х гг. были отчасти упрощены в части серьезности исследования гендерного эффекта.

Но есть очевидные факты, подтверждающие то, что пол оказывает значительное влияние на переговоры. Несомненно, существуют определенные предубеждения, описывающие сферу ответственности женщины как частную, семейную, соответственно в зоне ответственности мужчины располагаются общественные задачи.

Это обыденное понимание невольно переносит ограничения из внутренней сферы жизни в рабочую, даже когда мужчины и женщины проходят отбор, выявляющий их одинаковую профессиональную пригодность. И исследования в области переговоров по устройству на работу подтверждают этот факт: мужчины склонны договариваться о более высокой стартовой оплате труда, чем их одноклассники женского пола (Bowles & McGinn, 2005; Dreher & Cox Jr, 2000). Эти результаты совпадают с обзорами литературы по полу и переговорам, в которых говорится о явной тенденции проявления по результатам переговоров преимуществ мужчин по отношению к женщинам с точки зрения экономической доходности (Kray & Thompson, 2005; Stuhlmacher & Walters, 1999).

Более детальное исследование (Bowles, 2005) с привлечением 525 выпускников стандарта MBA не выявило различий в уровне заработной платы для впервые принятых на работу кандидатов. Но это справедливо для ситуации равной осведомленности женщин и мужчин о стандартах оплаты труда в тех отраслях, куда они устраивались на работу.

Другими словами, сама по себе неопределенность не вызывает эффектов, связанных с полом, но это открывает дверь для традиционных ментальных схем и ситуативных факторов, что в свою очередь инициирует гендерные эффекты в переговорном процессе. То есть от мужчин ожидают большей компетентности, уверенности, нацеленности, отсюда и стереотипно их большая нацеленность на более высокую заработную плату, чем у женщин (Bowles, Riley, McGinn, 2008).

Из подобных ожиданий и предположений и проистекают определенные типы поведения, проявляемые в профессиональной сфере мужчинами и женщинами, от которых зависит достигаемый обеими полами результат. Поэтому мужчины имеют определенные преимущества перед женщинами в переговорном плане, так как от них (и они сами от себя) ожидают более нацеленной на достижение позиции, тогда как женщины аналогичным образом ориентированы более на большее принятие со стороны собеседника и на стремление достигать компромиссных решений (Kray, Thompson, Galinsky, 2001).

В случае поведения женщины в переговорах, подобного мужскому стилю, это может встретить довольно негативную оценку с противоположной стороны, усложнить ее позицию и отодвинуть еще дальше достижение поставленных первоначально задач (Wade, 2001). Поэтому женщины,

даже имеющие возможность копировать мужской стиль поведения в переговорах, не используют эту возможность, поскольку отрицательный эффект может оказаться более существенным, нежели положительные стороны такого заимствования. Особенно это касается тех случаев, когда женщина находится в переговорах в качестве стороны, изначально зависимой. Имея изначально более высокую (или не менее высокую) статусную позицию, женщина оказывается более свободна в выборе тактики поведения в переговорах.

В целом исследования в области переговоров доказывают высокую, определяющую результативность, значимость предпереговорных ожиданий для будущего результата (Zetik & Stuhlmacher, 2002). То есть в ситуации некоторой зависимости от партнера по переговорам женщины склонны изначально рассчитывать на меньшее, чем мужчины, что в итоге и сбывается (Belliveau, 2005; Solnick, 2001).

Таким образом, сексуально-социальные стереотипы мотивируют одобрение гендерных различий в профессионально обусловленных ситуациях переговоров, в первую очередь когда рассматриваемые вопросы касаются тем материальной мотивации и женщина находится в более зависимом положении от оппонента по переговорам.

Но эти стереотипы не существуют лишь на ментальном уровне их носителей. В современном обществе присутствуют объективно факторы, которые разделяют социальные роли мужчин и женщин, особенно когда это касается внерабочих ситуаций. Что касается ведения домашнего хозяйства, то здесь роли мужчин и женщин сегодня гораздо сильнее отличаются от ролей, которые они имеют в профессиональной сфере. Это разделение негласных обязанностей в домашнем хозяйстве имеет существенное влияние на поведение женщины в переговорных аспектах в профессиональной сфере. Когда на первое место выходит задача конкуренции и соревновательности, у женщины объективно оказывается меньше козырей по сравнению с мужчиной, хотя бы в части свободного для работы времени. Женщина сегодня оказывается, как правило, больше вовлечена в профессиональные обязанности, чем ранее, но вместе с этим ее обязанности по домашнему хозяйству снизились не настолько, что бы компенсировать большую занятость в профессиональной сфере (Bittman et al., 2003; Court, 1997).

То есть трудно говорить о достижении полного равенства женщин с мужчинами в области деловых переговоров, если сохраняется неравенство в ситуациях между мужчиной и женщиной, не касающихся работы.

Отсюда логичный вывод состоит в последовательном повышении случаев позитивного разрешения переговоров сначала на домашнем, обыденном уровне, с таким позитивным багажом результаты на профессиональном переговорном поприще также последовательно должны улучшаться. Необходимо подходить к этому вопросу комплексно, не рассматривая деловую, рабочую переговорную ситуацию в отрыве от всех остальных жизненных обстоятельств и переговоров вне работы. Для достижения успеха в деловом направлении необходимо совершить определенные изменения и в других важных сферах жизни: либо сократив свое участие в них, если нет реальной возможности достичь в них большей успешности, как с точки зрения сохранения эффективности на единицу потраченного времени, так и с позиции ощущения роста (поддержаний) своей самооценки на высоком (достаточном) уровне, либо произвести определенные действия, направленные на указанные цели. Конечно, успешность подобных изменений возможна только в кооперации с другими, постоянно находящимися с женщиной во вне деловых ситуациях. То есть достижение выгодного взаимодействия, создания своего видения успешного бытия во внешнем, ближайшем окружающем мире будет способствовать определенности и уверенности в своих действиях в ситуациях деловых взаимодействий (Танасов, 2011).

И не стоит в деловых переговорах концентрировать свое внимание только на деловом аспекте. Ведь в переговорах участвуют люди – личности, а значит, обязательно в переговорном контексте будет присутствовать не только чисто формальная, деловая сторона, но и личностная. Поскольку человек обычно не может совершенно исключить влияние эмоциональной стороны своей личности, да и всех других аспектов личности, которые в любом случае оказывают влияние на поведение, понимание и переживания в переговорном процессе. Как показывают проведенные исследования, женщины становятся более успешными в деловых переговорах, когда умеют гармонично сочетать в презентации себя оппонентам по переговорам как компетентностные, так и социальные аспекты своей состоятельности и индивидуальности (Танасов, 2012).

Эффекты пола на переговорах по работе лучше всего понять, если деловые переговоры рассматривать как двухуровневую конструкцию, в которой итоговые результаты – это продукт взаимодействия с оппонентами как во внерабочих так и в профессиональных ситуациях (Bowles, Riley and McGinn, 2008). Только понимание принципов успешности на обоих переговорных полях может дать ощутимый эффект в деловой сфере. Имеет смысл изучение практического опыта по преодолению невыгодных эффектов пола в обоих типах переговорных ситуаций, что будет способствовать повышению самооценки личности.

## ОБ УСЛОВИЯХ РАЗВИТИЯ ГЕНДЕРНОГО САМОСОЗНАНИЯ ЛИЧНОСТИ

*А.А. Чекалина*  
*г. Москва*  
*chekalina@inbox.ru*

Личность с развитым гендерным самосознанием – это человек, осознающий свои индивидуальные, личностные и социальные качества, раскрывающиеся в частной и профессиональной деятельности, обладающий позитивной открытостью к новой информации, умеющий рефлексировать неконструктивные стереотипы, преодолевать эгоцентрические установки. К условиям развития гендерного самосознания исследователи относят развитие гендерной компетентности (Загайнов И.А., 2007, Сахарчук Е.С., 2005, Штылева Л.В., 2008). В исследованиях Л.В. Штылевой гендерная компетентность представляется как не только теоретические знания о характере гендеров и гендерных стереотипах, но и способность личности актуализировать, выстраивать альтернативные доминирующей патриархатной культуре жизненные стратегии и схемы поведения, способность воспринимать гендерно окрашенные идеи. Автор полагает, что наряду с компетентностью необходимо развивать гендерные толерантность и сензитивность. Гендерная компетентность формируется под влиянием интеграции гендерных знаний в содержание профессиональной подготовки, учета особенностей студентов при организации учебного процесса, осознания собственной гендерной роли (Загайнов И.А., 2007 и др.).

В психологической трактовке знание есть результат процесса познания действительности, ее адекватное отражение в сознании в виде представлений, понятий, суждений, умозаключений, теорий. Гендерно-психологические знания приобретаются в интерпсихическом действии, которое включает этапы изменения видения ситуации, преодоления стереотипов прошлого опыта. Определенная и объективируя идеальный образ действия, гендерно-психологическое знание дает возможность личности преобразовывать поведение, деятельность до осуществления реальных результатов. Определенные знания являются средством овладения собственным поведением, средством самореализации (Выготский Л.С., 2000; Леонтьев А.Н., 1977).

Особое место в системе психологических условий развития областей самосознания, в том числе гендерного, занимает рефлексивная позиция личности (Подольский А.И., Карабанова О.А., 2005). Рефлексия – условие, обеспечивающее активность, целостность личности, способность человека постигать свой внутренний мир (Рубинштейн С.Л., 1973; Зинченко В.П., 1991; Слободчиков В.И., Исаев Е.И., 2000). В.П. Зинченко выделил бытийное (сознание для бытия, включающее в себя биодинамические свойства движений, опыт действий и чувственные образы) и рефлексивное (сознание для сознания, включающее в себя значение и смысл) сознание, которое может быть реализовано через значение – содержание общественного сознания, усваиваемое человеком (это могут быть операционные значения, предметные, вербальные значения, житейские и научные значения – понятия), и смысл – субъективное понимание и отношение к ситуации, информации (Зинченко В.П., 1991, 1994). Осознание и качественно высокий уровень решения проблем личного и профессионального развития достигаются только после того, как они будут пропущены через рефлексивный слой сознания. Благодаря рефлексии человек выбирает свободу от бытия и сознательно определяет свое отношение к миру.

Психологическим условием, способствующим разрешению противоречий, возникающих в личностном и профессиональном развитии, является рефлексивная установка человека по отношению к целям, мотивам, ценностям собственного жизненного и профессионального пути (Бода-

лев А.А., 2007, Вульфова Б.З., 1995 и др.). В разработке вопроса в первую очередь мы обратили внимание на противоречия, которые влияют на эффективность женского профессионального труда.

К типично женским проблемам исследователи относят необходимость сочетания профессионально-деятельностной, социально-психологической (партнерство, материнство) и интимно-личностной сфер самореализации (телесность, сексуальность), что требует от женщины большой психологической гибкости и компетентности, обеспечивает ей не только устойчивость, но и выход за пределы адаптивности (Ершова Н.М., 2005). Профессиональные факторы развития изменяют гендерные самосознание и идентичность женщины. Но «уход от женственности», на наш взгляд, не обязательно трансформируется в функцию мужественности, позволяющую «женщине избегать женских ролей, в ее самосознании обремененных виной и тревогой». Не согласимся с утверждением, что ее попытка отклониться от собственной линии развития и принять мужскую неизбежно влечет за собой чувство неполноценности и, следовательно, фрустрированность (Руденко Н.М., 2001).

Механизмами обретения женщиной индивидуальности является преодоление конформизма и давления полоролевых стереотипов, с одной стороны, обретение субъективности в процессе предметной, преобразующей деятельности – с другой. Достижение женщиной подлинной самоидентификации становится возможным при глубокой аутосимпатии и полном принятии собственных амбивалентных устремлений (на принадлежность и независимость, на альтруизм и эгоизм, на инструментальность и экспрессивность) (Горчакова В.Г., 1999).

Это можно осуществить в процессе осмысления и преодоления бинарного мышления, способствующего воспроизводству традиционных полоролевых отношений, патриархальных стереотипов маскулинности и феминности. Для успешности личностного и профессионального развития будущего специалиста, обеспечения его конкурентоспособности, оптимизации его межличностного, делового общения, ликвидации неэффективных гендерных стереотипов, мешающих успешной социализации и в конечном итоге эффективности трудовой деятельности, необходима организация профессиональной подготовки, предполагающая целенаправленное развитие гендерного самосознания личности у будущих специалистов.

Изменение позиции агендерного самосознания позволит женщине осмыслить и принять значимость гендерных установок, направленных на обретение удовлетворенности и согласованности образа Я женщины и профессионала; вырабатывать позитивные само- и межгендерные отношения. Данная позиция поможет адекватно оценивать свои женские/феминные и профессиональные возможности, учитывать возможности партнеров в общении.

Процесс профессионального становления – это процесс согласования различных компонентов образа Я личности, интеграция образов Я реального и Я идеального. Отсутствие взаимосвязи в образах Я порождает острые внутренние противоречия в личности, что ведет к дезадаптации. Наиболее частое «прерывание нормального хода событий в жизни индивида» провоцирует возникновение кризиса. С кризисами сталкиваются все профессионалы, но переживания и способы выхода из кризиса имеют гендерную специфику (Арнольд О.А., 2008; Тиводар А.Р., 2007). Женские кризисные состояния описываются как ролевой конфликт работающей женщины, страх успеха, синдром «выученной беспомощности», страх потери феминности и приобретения маскулинности и др. (Болен Д.Ш., 2005; Ожигова Л.Н., 2006).

Согласованность образов Я в структуре самосознания является важным личностным фактором, повышающим психологическую удовлетворенность и самоактуализацию. В литературе выделяют особенности взаимосвязи между компонентами самосознания, мотивами, ценностями, направлениями самореализации личности, между компонентами самосознания и деятельностью, образом жизни личности (Лупенко Н.Н., 2008).

Детерминантами процесса согласования образов Я женщины и профессионала называют насыщенность информационного пространства, в котором субъект гендерного развития и труда создает представления о себе, мотивационную готовность к реализации себя на избранном жизненном пути, самопринятие экзистенционального и функционального Я, организацию процесса самоанализа, самоисследования и осознанное саморазвитие образа Я и самой личности.

Исследования индивидуальности женщин указывают на их низкий коммуникативный потенциал, несформированность коммуникативных стратегий сотрудничества и равноправного диалога

(Богданова Т.А., 2002), конфликтность как метаиндивидуальную характеристику (Марголина Т.И., 1995), низкий уровень социальной адаптации (Митина Л.М., 1994 и др.).

Анализ теорий социально-психологических отношений и их влияния на поведение (Зимбардо Ф., 2000, Мясищев В.Н., 1998, Бодалев А.А., 1995, Панферов В.Н., 2000, Куницина В.Н., 2002 и др.) показал, что наиболее адекватным понятием, способствующим эффективному межличностному и деловому взаимодействию, развивающим способность к принятию Другого (пониманию, эмпатии, ассертивности), следует признать направленность на партнерские отношения, на сотрудничество. Человек, овладевший идеями эффективного взаимодействия и сотрудничества, обладает даром расширять границы субъективной свободы, способностью согласовывать цели и задачи других людей со своими, позитивно оценивать партнеров по общению, отдавать приоритет ассертивным формам поведения, быть активным и ответственным. А.А.Темкина (2009) делает вывод о том, что партнерство как рефлексивное, так и нерефлексивное особым образом влияет на женскую идентичность и взаимодействие в паре.

Итак, гендерный анализ позволяет определить основной спектр проблем и факторы, способствующие разрешению противоречий, возникающих в процессе профессиональной деятельности личности. Психологическими условиями развития гендерного самосознания личности профессионала могут выступать формирование гендерно-психологической компетентности и актуализация собственной рефлексивной позиции.

### СФЕРЫ РЕАЛИЗАЦИИ ЖИЗНЕННОГО УСПЕХА У МУЖЧИН И ЖЕНЩИН

*Е.М. Шахова*  
г. Краснодар  
*elisavetadiser@yandex.ru*

В данной статье представлены результаты исследования особенностей воспоминаний мужчин и женщин о ситуациях успеха, относящихся к различным сферам жизнедеятельности. Прежде всего, нами анализировались автобиографические воспоминания мужчин и женщин, связанные с успехом в профессиональной сфере. Именно профессиональный успех представляет собой наиболее социально одобряемую форму самореализации взрослого человека.

Мы предлагали респондентам вспомнить ситуации из профессиональной жизни, связанные с успехом. Нами анализировались структура и содержание воспоминаний по следующим критериям: указание валентности события (обозначение в тексте оценки события), время описания события (прошедшее, настоящее, будущее), активность респондента в описанной ситуации, количество других персонажей в воспоминании (Шлыкова Ю.Б., 2006).

Отметим, что успех в профессиональной сфере сравнивался нами не только с иными сферами, но и с результатами других исследований. Нами определялись различия между группами мужчин и женщин 35–45 лет. Рассмотрим полученные результаты.

Большая часть респондентов не указали валентности события, но примерно 30% отметили, что событие было позитивным. Это типичная картина для автобиографических воспоминаний. Указание на валентность события означает особую эмоциональную значимость события для респондента. Кроме того, оценивают события те респонденты, для которых важно мнение другого человека (Шлыкова Ю.Б., 2010). Мы можем предположить, что профессиональный успех для одной категории людей – социально значимое событие, и эти респонденты ожидают оценки и поощрения со стороны значимого Другого. Но для большинства наших респондентов успех в профессиональной сфере – личностное событие, которое человек считает собственной заслугой, что отражает общую закономерность в локализации контроля в сфере достижений.

Ведущим временем описания остается прошедшее время. Но это воспоминание демонстрирует самые высокие показатели использования будущего времени при описании событий прошлого. Скорее всего это связано со спецификой описываемой сферы – профессиональные успехи всегда связываются в сознании человека с его будущим, профессиональным развитием. В связи с этим описываемое событие часто оценивается в его связи с будущим. Также отмечено, что женщины, описывая события, чаще используют настоящее время, что отражает общую тенденцию описания

автобиографических событий. Женщины более эмоционально переживают прошлое и включаются в ситуацию прошлого, когда говорят о ней.

Активность персонажа в описываемом событии преобладает и у мужчин, и у женщин. Однако стоит отметить, что пассивная позиция персонажа также присутствует. Если у женщин такое сочетание встречается и в других воспоминаниях, то у мужчин это особенность описания успеха в профессиональной сфере. Получается, что при оценке своих достижений в профессиональной сфере мужчины в большей степени склонны пассивно принимать ситуацию и условия достижения успеха, а не конструировать их по сравнению с общей тенденцией в группе мужчин – управлять своими достижениями.

По образу Другого новую особенность продемонстрировали женщины – у них возрастает количество воспоминаний, в которых присутствует большое количество персонажей одновременно. Вообще наличие в воспоминании большого количества персонажей связывают с неопределенностью автора в плане локализации контроля в ситуации. Большое количество персонажей свидетельствует о значимости события для автора. При этом он не может определить, кто несет ответственность за данную ситуацию. В связи с этим мы предположили, что женщины, использующие большое количество персонажей в воспоминании о профессиональном достижении, стремятся показать его важность для себя, но несколько недооценивают собственные усилия в достижении описываемого успеха. Для мужчин характерным оказалось исключение из описания других персонажей вообще. Это подтверждает предположение, что в ситуации профессионального успеха мужчины проявляют интернальность. Если они и используют пассивную позицию в описании, то под внешним контролем выступают обстоятельства, но не другие люди (Шлыкова Ю.Б., 2009).

После описания профессионального успеха мы обратились к ситуации успеха в других сферах жизни человека. Респондентам предлагалось описать ситуацию успеха в любой другой сфере, не связанной с профессиональной деятельностью.

Мы выявили, что описываемое респондентами событие является в некотором смысле компенсацией характеристик успеха в профессиональной сфере. Профессиональный успех очень условен и привязан к общественной оценке. Он более объективен, но менее эмоционально насыщен для респондентов. В противовес профессиональному успеху, успех в другой сфере, выбранной респондентом, в большинстве случаев описывается как позитивное событие. И если для женщин указание на положительную оценку является нормой, то у мужчин такое выраженное оценивание встречается впервые.

Использование времени глагола уже традиционное – прошедшее для мужчин и настоящее для женщин. Показатели активности и образа Другого также в рамках описанных общих гендерных тенденций. Мы видим, что при описании успеха в других жизненных сферах важным становится указание на то, что это событие было очень хорошим, доставило удовольствие респонденту.

Далее мы рассматривали представленность различных жизненных сфер в описанных ситуациях успеха у мужчин и женщин. Данный параметр избран нами для уточнения ведущего пространства самоактуализации личности в ситуации успеха. Так как задание не предполагало ориентации на одну жизненную сферу, мы решили посмотреть, как много пространств включает личность в описание ситуации жизненного успеха.

Первое воспоминание, которое вспомнили респонденты, у мужчин, в большей степени относится к профессиональной сфере. Также упомянуты события, связанные со спортивными достижениями и учебой. Для мужчин успех является чем-то конкретным, реальным достижением. В группе женщин нет одного ярко выраженного направления воспоминаний. Представлены профессия, учеба, семья, творчество, спорт и межличностные отношения. Представления женщин об успехе более разнообразные, индивидуальные по сравнению с мужчинами.

Второе воспоминание – самое раннее по хронологии – относится у мужчин к ситуации учебной деятельности. Менее выражены спортивные достижения и хобби, творчество. У женщин в меньшей степени представлена учебная сфера, но больше других сфер – творчество, межличностные отношения, семья.

Воспоминание из произвольно выбранной сферы у женщин представлено преобладанием семейной сферы (39%) и множеством отдельных воспоминаний из других сфер. В группе мужчин преобладает успех в спортивной деятельности и в реализации хобби.

Неуспех в жизни у мужчин связан прежде всего с учебой, профессией или спортом, у женщин – с межличностными отношениями. Также имеются воспоминания, связанные с неудачами в профессии и в учебе.

Идеальный успех, к которому стремятся мужчины, представлен тремя сферами – профессией, здоровьем и материальным положением. Для женщины идеальная ситуация успеха описывается в сфере семейных отношений.

В целом проведенное исследование показало, что в период ранней зрелости профессиональная сфера служит основным индикатором успешности личности. Другие сферы реализации жизненной успешности представлены в самосознании респондентов слабее и имеют выраженные структурно-содержательные различия в группах мужчин и женщин.



## **VII. БЕЗОПАСНОСТЬ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ТРАНСФОРМАЦИИ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА**

### **МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ: ВЛИЯНИЕ ПОЛИЭТНИЧЕСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ**

*А.М. Аветян  
г. Ростов-на-Дону  
avetyansha@yandex.ru*

Старшеклассники, находясь на пороге самостоятельной жизни, решают сложнейшие задачи личностного и профессионального самоопределения, выбора вариантов жизни, использования личностных ресурсов, создания проектов реализации жизненных ценностей. Особые возможности школьнику предоставляются полиэтнической образовательной средой, которая создает уникальную психологическую атмосферу для получения личного опыта погружения в различные языки, традиции, нормы, отношения. Нами были подобраны исследовательские методы и методики, необходимые для выполнения исследования. Особое внимание было уделено разработке и апробированию программы развития межличностных отношений старших школьников, находящихся в полиэтнической образовательной среде.

В эмпирической части исследования использовались следующие методики: методика диагностики межличностных и межгрупповых отношений (социометрия) Дж. Морено, «Шкала межличностного доверия» Дж.Б. Роттера, диагностики уровня эмпатических способностей В.В. Бойко, «Типы этнической идентичности» Г.У. Солдатовой, «Уровень конфликтности» А.М. Ганеева и Л.С. Троновой, «Исследование особенностей реагирования в конфликтной ситуации» К. Томаса.

Анализ сложившихся теоретических подходов к изучению межличностных отношений старшеклассников в полиэтнической образовательной среде показал, что к настоящему времени в работах отечественных и зарубежных психологов (Б.Г. Ананьев, Г.М. Андреева, А.А. Бодалев, Л.С. Выготский, Л.Я. Гозман, В.В. Знаков, Я.Л. Коломинский, И.С. Кон, В.Н. Куницына, В.А. Лабунская, А.Н. Леонтьев, В.И. Моросанова, В.Н. Мясищев, В.Н. Панферов, А.А. Р еан, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин, Т. Лири, К. Роджерс, К. Томас, Т. Шибутани и др.) сложились необходимые научные предпосылки к их осмыслению.

Исследователи отмечают значимую роль этнического фактора, который задает ракурс и эмоциональный тон межличностных отношений, определяет поведенческие проявления их субъектов, готовность поддерживать отношения с представителями различных этносов. Межличностные отношения различаются по ряду параметров: по причинам возникновения, по устойчивости, по продолжительности, по открытости сторон и т.д. Процесс инициирования, протекания и прекращения межличностных отношений определяется индивидуально-психологическими и типологическими особенностями субъектов взаимодействия, а также условиями организации этого взаимодействия. На личностном уровне этничность проявляется в уровне этнической идентичности субъекта, сформированности его этнического сознания, в усвоении этнических установок, стереотипов, предубеждений и т.д. (С.А. Арутюнов, Е.П. Белинская, Ю.В. Бромлей, Л.Н. Гумилев, Н.М. Лебедева, Т.Г. Стефаненко, Г.У. Солдатова, З. Фрейд, Э. Фромм, М.Н. Хоц и др.). Межличностные отношения рассматриваются как субъективно переживаемые взаимосвязи между людьми, наполненные взаимовлияниями, оказываемыми ими друг на друга в процессе совместной деятельности и общения.

Межличностные отношения в старшем школьном возрасте приобретают особое значение и достигают необходимого уровня интимности, приобретают исповедальный, доверительный характер и повышенную избирательность (Л.И. Божович, Л.С.Выготский, И.С. Кон, А.В. Мудрик, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн, Д.И. Фельдштейн, Д.Б. Эльконин и др.) для развития и становления личности, а также для осуществления жизнедеятельности (М. Кле, И.С. Кон, М.М. Рубинштейн, В.С. Толстых, Э. Эриксон и др.).

На констатирующем этапе эмпирического исследования были изучены особенности межличностных отношений старшеклассников, обучающихся в моно- и полиэтнических образовательных

средах. Оказалось, что старшеклассники моноэтнических образовательных сред значительно чаще вступают в контакты друг с другом, чем старшеклассники полиэтнических образовательных сред. Контакты старшеклассников, принадлежащих к разным этносам, довольно малочисленны, ограничены по большей мере деловыми вопросами, возникающими в связи с обучением.

Межличностные отношения старшеклассников моноэтнических групп насыщены контактами с одноклассниками, которые динамичны по своей организации и продолжительны по времени. Значительная продолжительность межличностных контактов старшеклассников моноэтнических образовательных сред является отражением многообразия имеющихся у них поводов и оснований для установления и поддержания отношений, об их большей заинтересованности друг в друге, желании общаться, открытости к взаимодействию.

Старшеклассники, обучающиеся в моноэтнической среде, демонстрируют больший позитив, чем старшеклассники, обучающиеся в полиэтнических средах. Данные наблюдения свидетельствуют о том, что в полиэтнических образовательных средах в межличностных отношениях старшеклассников разных этносов присутствует некоторая напряженность, закрытость в контактах. В полиэтнической среде доля старшеклассников, обладающих низким социометрическим статусом, гораздо выше, чем в моноэтнических средах. Трудность и разноаспектность задач, стоящих перед старшеклассниками из полиэтнических образовательных сред, рождает у них напряженность, делает их более агрессивными и конфликтными в межличностном взаимодействии.

В полиэтнической среде межличностное доверие между старшеклассниками значительно меньше выражено, чем у старшеклассников, обучающихся в моноэтнической образовательной среде. В выборке старшеклассников из полиэтнической образовательной среды преобладают лица с низким уровнем эмпатии. В полиэтнических образовательных средах во всех подвыборках с помощью методики «Типы этнической идентичности» Г.У. Солдатовой было обнаружено преобладание доли старшеклассников, характеризующихся этноэгоизмом. В выборках старшеклассников, обучающихся в моноэтнических средах, наиболее выраженной стратегией поведения в конфликтных ситуациях выступает сотрудничество (27,5 %). Высоковыраженным типом поведения в конфликтной ситуации старшеклассников моноэтнической образовательной среды является достижение компромисса (23,6 %), достаточно выраженной формой поведения – соревнование (22,2 %). Последующие места в рассматриваемых выборках старшеклассников заняли приспособление (14,4 %) и избегание (12,3 %).

Наиболее выраженным типом поведения в выборке старшеклассников, обучающихся в полиэтнической среде, оказалось избегание (23,8 %). Примерно такую же долю в выборке старшеклассников полиэтнической среды составили лица, ориентированные на стратегию соревнования в конфликтной ситуации (23,1 %). Данный тип поведения, связанный со стремлением добиться удовлетворения своих интересов в ущерб интересам партнера по межличностным отношениям, обозначился примерно у 1/4 всех обследованных старшеклассников полиэтнической образовательной среды. Выраженной в полиэтнической образовательной среде оказалась стратегия приспособления к складывающейся ситуации. Данный тип поведения предпочли 21,6 % старшеклассников, т.е. около 1/5 всей рассматриваемой выборки. Обозначенному выбору соответствует ориентация на принесение в жертву собственных интересов ради партнера по взаимодействию. Значительной по набранному удельному весу в выборке старшеклассников, обучающихся в полиэтнической среде, оказалась также стратегия сотрудничества (20,6 %). Это говорит о том, что довольно большое число старшеклассников полиэтнической образовательной среды готовы к принятию такой альтернативы, которая бы полностью удовлетворила интересы обеих сторон по межличностным отношениям.

На выборке старшеклассников полиэтнической образовательной среды установлены следующие взаимосвязи: между позитивной этнической идентичностью и склонностью к сотрудничеству, а также склонности к этноизоляционизму и конфликтности; между эмпатией и склонностью личности старшеклассников к сотрудничеству и к этноизоляционизму; между межличностным доверием и склонностью к приспособлению; между компромиссом и избеганием (обратная связь).

В целом в выборке старшеклассников, обучающихся в полиэтнической среде, по сравнению со старшеклассниками из моноэтнической среды обнаружилось больше статистически значимых связей между личностными и поведенческими особенностями. Развитие межличностного взаимодействия старшеклассников в полиэтнической среде должно опираться на развитие наиболее зна-

чимых характеристик их личности и поведения в рассматриваемом контексте: позитивной этнической идентичности, эмпатии, межличностного доверия и навыков построения межличностного взаимодействия.

Межличностные отношения старшеклассников представляют собой сложное образование, детерминированное социально-психологическими (распределением социальных статусов) и индивидуально-психологическими (уровнем конфликтности, межличностного доверия, эмпатии, типом этнической идентичности, предпочитаемым типом поведения) характеристиками их субъектов.

Межличностные отношения старшеклассников в полиэтнической образовательной среде менее интенсивны, длительны и позитивны, чем межличностные отношения старшеклассников в моноэтнической образовательной среде.

## ТОЛЕРАНТНОСТЬ И САМОПОНИМАНИЕ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ<sup>1</sup>

*А.С. Берберян, О.Р. Тучина  
г. Ереван, г. Краснодар  
aspsy@inbox.ru; tuchena@yandex.ru*

Происходящие в мире процессы усложнения и интенсификации взаимодействия людей различных культур предполагают толерантность как системообразующую ценность социального бытия. Вместе с тем актуализируется рассмотрение сущности толерантности, позволяющей найти меру сохранения «своего» при принятии «иного» и связанная с этим проблема границ толерантности. На внутриличностном уровне это оборачивается напряжением самопонимания собственной самобытности, открытием личностной значимости своей принадлежности к определенному социуму в общекультурном горизонте, ценности культурных особенностей в контексте собственно человеческого уровня бытия. «Вопрос о толерантности – это прежде всего вопрос о том, как при глубоких различиях в положении, интересах, воззрениях люди могут наладить совместную жизнь» (Соколов В.М., 2003). В данном аспекте суть толерантности – это терпимость к «иному», «чужому»; к различиям в языке, идеях, обычаях, поведенческих нормах. Кроме того, толерантность представляет собой важную внутриличностную ценность, позволяющую выходить за рамки привычного, устойчивого, стереотипного, являясь тем самым важным фактором личностного роста.

Толерантность как и любая другая ценность, при нарушении определенной меры легко может превратиться в антиценность, негативно влияющую на состояние как общества, так и личности. Это связано, во-первых, с «гиперболизацией» толерантности, т.е. с признанием большей значимости «чужого» над «своим», что ведет к отторжению собственной сущности.

Во-вторых, представляет опасность и отрицание значимости социокультурных различий, тенденция к снятию разграничений Мы и Они, Я и Другой в контексте универсальной структуры космополитизма, универсального разума и общечеловеческих ценностей, поскольку подобная тенденция ведет к потере собственной самости.

И, в-третьих, вызывает опасение и противоположная тенденция, т.е. примат различия над универсализмом, стремление к идеалу мультикультурализма в противоположность концепции «плавильного котла». Последовательное воплощение подобного идеала на социальном уровне ведет к усилению межгрупповых границ и дистанций, усилению межгрупповых стереотипов, а зачастую к искусственной консервации и «экзотизации» ряда групп и их социокультурных атрибутов, что является обратной стороной шовинизма социокультурного большинства (Соколов В.М., 2003). В личностном плане последовательное культивирование значимости различий оборачивается потерей собственной идентичности как способа иерархизации ценностей и смыслов.

Таким образом, толерантность как мировоззренческая ценность служит мерой общего и различного, предполагающей уважение «иного», но не преклонение перед ним; признание «чужого» без потери «своего». Подобная мера представляет собой признание равенства всего различного, но не ради самооценности самого равенства, а ради стремления к лучшему, прежде всего в самом себе. При нарушении соб-

---

<sup>1</sup> Работа выполнена в рамках ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России на 2009–2013 гг.», проект 14.В37.21.0276 «Самопонимание этнокультурной идентичности в условиях диаспоры (на материале исследования армянской диаспоры Краснодарского края)».

ственной меры толерантность превращается в антиценность, которая разрушает человеческое в человеке. Поэтому ценность толерантности неотделима от стремления человека оставаться собой через понимание себя. Подобное стремление переводит горизонтальные связи принадлежности к группе в вертикальный вектор личностной идентичности, в которой обретается собственное Я. Подобная устремленность связана с осмыслением привычных форм этничности, попыткой за наличной данностью жизненного мира увидеть имманентные ему культуuroобразующие ценности, то, что определяет их значимость как в личностном, так и в межличностном плане. Подобные ценности определяют культурную традицию не просто как сумму передающихся и воспроизводящихся из поколения в поколение артефактов и феноменов, а как «определенность формы, в которой люди способны на деле практиковать сложность» (Аполлонов И.А., 2012). Освоение подобной формы позволяет человеку оказаться «при себе», обрести смысловую позицию в диалоге с собой и Другими, с этой позицией связана подлинная толерантность.

Таким образом, толерантность не противостоит этничности, а, наоборот, вырастает из рефлексии этнокультурных ценностей. Проблема соотношения самобытности и открытости Другому в самопонимании этнокультурной идентичности как в межличностном (взаимодействие с представителями других культур), так и во внутриличностном (понимание себя через инаковость Другого) аспекте может быть решена путем исследования нормативно-ценностного потенциала этнокультурной традиции, влияющего на формирование толерантной установки личности.

В рамках психологии человеческого бытия мы предлагаем рассматривать толерантность как установку на понимание различий, где различие рассматривается как условие для диалога, смысловая позиция в диалоге. Толерантность – установка на понимание себя через Другого. Ценность толерантной установки в возможности «превзойти себя», в различии не ради различий, а для расширения и углубления личностного смысла.

В своем исследовании мы основываемся на диалогическом подходе к проблеме толерантности (Братченко С.Л., 2003; Гаюрова Ю.А., 2003). Суть толерантности в рамках этого подхода – в готовности человека выйти за пределы ограниченного круга «своих» (отличных от Других по любому признаку – по национальности, вере, социальному происхождению, возрасту и т.д.) навстречу «Миру миров» – равнозначных, «равноразных» человеческих миров (Гефтер М., 2011). В этом измерении главное внутриличностное условие толерантности – это понимание естественности и неизбежности различий между людьми и готовность и способность к диалогу. Толерантность, таким образом, рассматривается как способность к диалогу, которая достигается в процессе познания мира и себя.

И это прекрасно иллюстрирует исследование самопонимания этнокультурной идентичности и оснований межэтнической толерантности у армянских студентов. Для армянских студентов характерно достаточно четкое разграничение и даже противопоставление гражданской и этнической идентичности: «Быть армянином в России – не посрамить честь своей национальности и страны, постараться убедить представителей других национальностей в том, что мы ничем не хуже», – рассуждает одна из респонденток. При этом респонденты подчеркивают необходимость положительной самопрезентации, ответственность за тот образ армянина, который складывается у представителей других этнических групп: «Это ответственность, потому что я хотела бы быть достойным представителем своей национальности – я стараюсь соблюдать традиции, которые чтят мои родители и близкие. Так получилось, что мы живем не в своей стране, и мы обязаны вести себя достойно и быть благодарными стране, в которой мы живем, ведь Россия стала для нас второй Родиной».

При этом принятие и уважение других национальностей не умаляет, а наоборот, подчеркивает этническое самоуважение: «Я горжусь тем, что я армянка, горжусь своим народом. Армяне – дружелюбный, честный и боголюбивый народ. Быть армянкой – выполнять миссию по продолжению истории армянского народа. Воспитывать в наших детях характеры наших предков, уважение к нашим обычаям», – отмечает студентка Кубанского технологического университета. Соответственно осознание своей национальной идентичности, восприятия ее как ценности позволяет вести диалог в полиэтничном мультикультурном пространстве. Национальная гордость, таким образом, направлена не на культурную изоляцию или превосходство, а, наоборот, предполагает открытость и принятие иных культур, что отчетливо звучит в ответе армянского студента: «Уважительное отношение к другим народам и их истории».

Итак, межэтническая толерантность, рассматриваемая как открытость и принятие иноэтнических культур, интерпретируется респондентами как консолидирующая основа, а не размывающая фундамент собственной идентичности. При этом ориентирование на гражданскую идентичность, значимость принадлежности к большой и сильной стране предполагает именно межкультурные формы взаимодействия, с резко отрицательной реакцией на проявления межнационального противостояния.

Таким образом, в своих основаниях межэтническая толерантность не противостоит этнокультурной идентичности, как это кажется на первый взгляд. Ксенофобия скорее свидетельствует о неразвитости в человеке осознанности собственной этнокультурной составляющей. Наоборот, принятие представителей других национальностей возможно через напряжение понимания ценностного потенциала собственной этнокультуры. По мнению респондента, предельно национальное при этом оборачивается предельно человеческим: «Каждый из нас должен относиться к ближнему как к себе, работать над собой и представлять свою нацию с честью и достоинством».

### ИНТЕРНЕТ-ПРОСТРАНСТВО КАК ВЫЗОВ СУБЪЕКТНОСТИ ЛИЧНОСТИ

*А.А. Бочавер, А.В. Жилинская*

*г. Москва*

*a-bochaver@yandex.ru, alisez@yandex.ru*

Разные среды предъявляют разные требования к присутствию в них субъекта. Реальное и интернет-пространства в разной степени позволяют (и заставляют) предъявлять себя, сталкиваться с последствиями своих поступков и высказываний, нести за них ответственность. В этом тексте мы рассмотрим своеобразие коммуникаций в интернет-пространстве с точки зрения проявления субъектности, а затем на материале нашего пилотажного исследования покажем особенности позиции подростков в контексте деятельности в Интернете.

Собеседники, участвующие в очном взаимодействии, сразу же получают доступ к информации друг о друге (пол, возраст, мимика, движения и др.), которая позволяет формировать им ожидания от коммуникации. Человек связан со своими характеристиками, которые распознаются собеседником. Он не анонимен.

Что же происходит в интернет-коммуникации – в чатах, на форумах, в живых журналах и пр.? Это особое пространство, которое отличается от реального некоторыми ключевыми свойствами. Исследователи кибербуллинга (травли с использованием Интернета, сотовых телефонов и т.п.) Р. Ковальски, С. Лимбер и П. Агатстон обозначают следующие особенности, оказывающие серьезное влияние на коммуникации внутри интернет-пространства.

*Анонимность.* В отличие от очного общения, где партнеры знают друг друга в лицо и могут регулировать частоту и длительность встреч, в Интернете высока неопределенность собеседника: с кем именно происходит разговор, первая это или нет беседа с ним, знакомый ли это человек или нет. Возможность скрыть себя и свое имя порождает, пусть и иллюзорную, анонимность, которая снижает ощущение ответственности человека за свои слова и поступки и размывает этические границы поведения. Будучи инкогнито для других, человек как будто и сам разотождествляется с собой и ведет себя непривычными для себя способами. Это может отвечать задачам социального экспериментирования в процессе формирования идентичности, но может способствовать расщеплению и размыванию идентичности и ценностных, и этических ориентаций.

*Свидетели.* Бесчисленные свидетели происходящих в Интернете коммуникаций усиливают эмоциональный эффект от этих коммуникаций у участников. Множество одобрительных откликов на текст или видео вдохновляет автора на новые поступки и создает ощущение дружелюбной аудитории. В ситуации негативных откликов, конфликта, травли иногда участники сообщества отчетливо присоединяются к позиции кого-то из участников, но, как правило, присутствует множество молчаливых свидетелей, чье существование очень важно и для агрессора (их молчание служит для него поддержкой), и для жертвы (их присутствие и невмешательство усиливает и без того унижительные и болезненные переживания). Предполагаем, что свидетелям электронного насилия проще присоединиться к травле, чем свидетелям традиционной травли, поскольку для этого от них не требуется никаких физических усилий или социального умения. Кроме того, анонимность и от-

сутствие контакта лицом к лицу обезличивают взаимодействие, позволяя с легкостью позабыть о человеческой составляющей взаимодействия и воспринимать происходящее как некую симуляцию, подобие компьютерной игры.

*Феномен растормаживания (disinhibition).* Дозволенная в Интернете анонимность меняет поведение людей. Возможность не быть идентифицированными приводит к феномену растормаживания: люди говорят и делают вещи, которые бы не стали говорить и делать, если бы их можно было опознать. Без угрозы наказания и социального неодобрения люди позволяют себе гораздо больше, чем привыкли в обычной жизни, где они несут ответственность за свои поступки и высказывания. На самом деле такая анонимность скорее иллюзия, чем действительность, – люди оставляют «электронные отпечатки ног» (Willard, 2006), однако даже будучи идентифицированным, преследователь может отказываться от ответственности и обвинять других в использовании его аккаунта.

*Отсутствие обратной связи.* Коммуникации, осуществляемые с помощью электронных технологий, отличаются от традиционных тем, что собеседники не видят выражения лица друг друга, не слышат интонаций и не знают об эмоциональных реакциях: e-мейлы или мгновенные сообщения позволяют дистанцироваться от них. Эмоциональная обратная связь регулирует человеческое взаимодействие, и когда такой обратной связи нет, то нет и инструмента оценки уместности, доброты, жестокости поведения. Редукция эмоциональной составляющей в электронных письмах, мгновенных сообщениях и т.п. ведет к сильному недопониманию между участниками коммуникации и к недооценке этого недопонимания, причем коммуникация искажается в обе стороны, при этом участники могут об этом не догадываться (Kowalski, Limber, Agatston, 2011).

Таким образом, общение в Интернете представляет ряд вызовов для субъектности пользователя. Зрелая личность характеризуется субъектным и творческим отношением к жизни, активностью, продуктивностью и гибкостью в отношении контроля над своей жизнью, а незрелая – ригидностью, пассивностью и непродуктивностью (Абульханова К.А., 1991; Логинова Н.А., 2001). Анонимность, множество свидетелей, отсутствие персональной ответственности провоцируют на то, чтобы ослабить контроль над собственной жизнью и поведением и встроиться во множество единообразных безликих анонимных пользователей, которые бесцельно копируют высказывания друг друга и трудноразличимы. Можно сказать, что в этом аспекте Интернет представляет собой угрозу для авторской позиции человека по отношению к своей жизни, поскольку предлагает очень соблазнительный путь повторения уже имеющихся, проложенных и пройденных кем-то путей. Если для взрослых людей это скорее форма отдыха и позиция, дополняющая или альтернативная той, которую они занимают в реальной жизни, то для подростков действительно возрастает риск погружения в Интернет в сочетании с отказом от ответственности за то, что происходит в их жизни, и вероятностью взаимного усиления паттерна копирования и подражания в реальной и виртуальной жизни. Формирование групповой идентичности – одна из задач подросткового возраста, но формирование субъектной, активной и ответственной жизненной позиции на основе ценностей также происходит в этом возрасте. Как представляют себе возможности и риски пребывания в Интернете сами подростки?

Мы опросили 60 подростков (12–18 лет, учащихся общеобразовательной школы и кулинарного колледжа) о тех возможностях и рисках, которые, как они считают, открываются перед ними с появлением Интернета (нас интересовала не только сфера общения). Лишь четверо из них упомянули возможность активной преобразующей деятельности в Интернете: делиться своим опытом и открытиями, создавать видеопроцедуры об успешном прохождении компьютерных игр, разрабатывать персональный веб-сайт, рисовать картины. Две трети опрошенных назвали поиск информации в Интернете, при этом четверть опасаются вредной информации: «Есть такие материалы, из-за которых человек может сойти с ума или же наложить на себя руки, материалы для взрослых, доступные школьникам, жестокость, вовлечение народа и подстрекательство к чему-либо». Больше половины опрошенных (36 чел.) упоминают возможность общения в Интернете, десятая часть (6 чел.) говорит о возможности познакомиться с кем-то, пять девочек-подростков относятся к интернет-знакомствам с опасением («это может оказаться преступник или человек с нездоровой психикой», «познакомиться с человеком, который выдает себя за другого»).

Опираясь на наши пилотажные данные, можно сказать, что подростки чаще воспринимают Интернет как пространство потребления и реже – как пространство, на которое они могут оказы-

вать влияние, активно создавать. Это касается обоих аспектов – как ресурсов, так и рисков. В этом контексте показателен вопрос одного подростка во время беседы: «Как вы думаете, изменится ли Интернет к лучшему?» Это иллюстрация восприятия Интернета как существующего помимо субъекта.

Часто Интернет выступает в роли среды, которая провоцирует подростков занимать пассивную позицию, копировать контент, «претерпевать» различные риски и заменять времяпрепровождением в Интернете активные и продуктивные виды деятельности. Интернет становится вызовом субъектности подростка, заставляя его выбирать: развиваться в направлении повышения авторской позиции (например, создавая веб-странички, совершая осознанную дифференцировку при работе с информацией) или минимизации своего авторства в поведении в Интернете (ограничиваясь загрузкой контента и копированием материалов). Мы считаем, что важной задачей современной прикладной психологии является развитие технологий, которые помогали бы подросткам знакомиться с широкими возможностями Интернета как поля для реализации себя в качестве субъекта и формировать у них осознанную позицию пользователя Интернета.

### ТРАНСФОРМАЦИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА КАК ФАКТОР РИСКА ВОЗНИКНОВЕНИЯ СУИЦИДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ

*М.В. Васильченко  
г. Ростов-на-Дону  
marina67@hotmail.ru*

Трансформация российского общества на рубеже XX–XXI вв. сопровождалась бурными преобразованиями, охватившими различные сферы общественной жизни и общественное сознание. Характерной особенностью современной действительности стали экономические и политические кризисы, техногенные катастрофы, стихийные бедствия, террористические акты и межнациональные конфликты. Наблюдается рост числа лиц, склонных к суицидальному поведению вследствие влияния ряда патологических факторов эндогенного и экзогенного происхождения, таких как генетические отклонения, отягощенная наследственность, физические и психические травмы, психосоматические и инфекционные заболевания, дестабилизация общества и отдельных семей, деструктивное влияние на психику населения страны средств массовой информации и многое другое. Наиболее печальными реалиями нашего общества стал рост числа самоубийств среди детей и молодежи.

К макросоциальным факторам, потенцирующим развитие кризисных состояний и суицидального поведения в популяции, относятся факторы, формирующие на протяжении нескольких поколений ментальность населения, его морально-этические установки и идеалы. Коренное, навязанное извне изменение национального сознания носит характер хронической психотравмы. Она, в свою очередь, постепенно модифицирует и ухудшает психологическое состояние населения в целом, что служит благоприятной почвой для развития психических и поведенческих расстройств, способных проявиться в суицидальном поведении. К таким макросоциальным факторам относятся: изменение национальной мотивации, социокультурные изменения и аномия (Юрьева Л.Н, 1998).

Аномия как социальный фактор риска развития кризисных состояний и суицидального поведения признавалась Э. Дюркгеймом, Р. Мертоном, Л. Строул. Э. Дюркгейм трактовал ее как разрегулированность или социологическую девиацию. Р. Мертон причину девиации видел в разрыве между культурными целями общества и социально одобряемыми средствами их достижения (Фролов С.С., 198). В современной трактовке под аномией понимают, с одной стороны, некий объективный общественный конфликт, обусловленный несоответствием, декларируемыми социальными нормами, ценностям и реальной действительностью, а с другой – как комплекс переживаний, испытываемый людьми в связи с несовместимостью самых важных для человека внутренних установок с требованиями повседневной жизни (Васильченко М.В., 2009).

Л. Строул, изучавший психологию людей, ставших жертвами социальной аномии, описал типичный для них социальный портрет с характерными переживаниями утраты смысла жизни, ненужности, покинутости, обреченности. Аналогичные утверждения были получены в 1995 г. в популяции молодежи г. Москвы (Фрумкина Р., 1996).

Суицид как крайняя форма проявления кризисных состояний в рамках социологического подхода был впервые рассмотрен Э. Дюркгеймом в работе «Самоубийство» (Дюркгейм Э., 1994). Им была высказана мысль о взаимосвязи суицида и социальных причин. Э. Дюркгейм считал, что вероятность суицида определяется тем, насколько человек привязан к таким социальным группам, как семья, религиозные институты и общество. Чем сильнее связи человека с этими группами, тем ниже вероятность самоубийства. Наоборот, люди, у которых плохие взаимоотношения с обществом, подвергаются большей угрозе. Он впервые указал, что рост числа самоубийств связан с отсутствием у некоторых людей способности быстро адаптироваться к резким изменениям в общественной жизни без посторонней помощи.

Выражая принципиальное несогласие с Дюркгеймом, М. Дуглас указывает на многообразие социальных смыслов самоубийств. Он утверждает, что чем более социально интегрирована группа, тем эффективнее она может маскировать их истинные причины. Более того, социальные реакции на подвергаемое остракизму поведение сами могут стать частью этиологии именно тех действий, которые группа стремится контролировать (Корсини Р., Ауэрбах А., 2000).

Социологический подход раскрыл лежащую в основе суицидального поведения неустойчивость социальной интеграции, а также зависимость частоты самоубийств от того, в какой степени индивид интегрирован в общество. Главным недостатком данного подхода является недооценка роли личности во взаимоотношениях с социальной средой. На современном этапе развития науки невозможно отрицать тот факт, что социальные факторы занимают видное место среди причин суицидального поведения. Однако объяснять весь комплекс проблем, вызывающих суицидальное поведение, лишь воздействием на человека социальной среды – способ односторонний и непродуктивный.

Достижения в области социологических исследований оказали большое влияние на развитие психологических взглядов на проблему понимания возникновения кризисных состояний и суицидального поведения. Они нашли отражение в социально-психологических теориях, рассматривающих суицидальное поведение как результат социального научения под влиянием фрустрирующего фактора. В современной отечественной суицидологии социологическая концепция нашла отражение в работах А.Г. Амбрумовой, которая расценивает суицидальное поведение как следствие социально-психологической дезадаптации личности в условиях переживаемого ею микросоциального конфликта.

На сегодняшний день среди наиболее значимых социально-средовых факторов, повышающих вероятность совершения самоубийства, можно выделить влияние тяжелых стрессовых событий (потеря близкого человека, распад семьи, пережитое физическое или сексуальное насилие, социальная депривация в связи с заключением в тюрьму, приобретенные физические отклонения, внебрачная беременность до совершеннолетия и другие факторы семейного неблагополучия (отсутствие родителей), воздействие СМИ, влияние деструктивных референтных групп, наличие опыта суицидального поведения).

Между влиянием тяжелых жизненных событий и возникновением кризисного состояния, детерминирующего суицид, у молодых людей существует тесная связь. Обнаружена взаимосвязь между депрессией и переживанием негативных событий за год до возникновения суицидального поведения у подростков (Подольский И.А., Идобаева О.А., Хейманс П., 2004). Пережитое в прошлом физическое или сексуальное насилие, совершение противоправного поступка, повлекшего за собой заключение в тюрьму, значительно повышают уровень риска совершения самоубийства (Амбрумова А.Г., Тихоненко В.А., 1978, Вроно Е.М., 1988).

Восприятие жизненных событий как стрессогенных зависит в большей степени от содержания и значения этих событий для индивида, а также от индивидуальных возможностей человека справляться с ними. Подростки наиболее уязвимы к влиянию стрессов, так как на фоне возрастного кризиса стрессоустойчивость понижается (Осипова А.А., 2000).

По типу нарушаемой нормы суицид относится, согласно классификации Г. Беккера, к отклонениям в сфере общественной морали. Нарушения в ценностно-смысловой сфере, ее несформированность, размытость служит одним из значимых факторов склонности человека к суициду (Шамухаметова Е.С., 2011).

Существуют свидетельства об имитации и заразительности самоубийств. В современной суицидологии под имитацией понимают процесс, при котором одно самоубийство становится под-



ражательной моделью для другого. Имитацией объясняется заразительность аутоагрессии, если один суицид облегчает возникновение последующего. Способ передачи известий об аутоагрессии может быть прямым (от человека к человеку) и косвенным. Вспышки суицидов среди близких друзей являются аналогом первого способа. Самоубийство знаменитости косвенно, посредством СМИ и СМК, влияет на миллионы людей (Моховиков А.Н., Розанов В.А., Стилиха Р., 2001).

Широкое обсуждение в средствах массовой информации случаев суицида приводит к «нормализации», а отчасти и «романтизации» молодежью такого способа решения проблем. Доступность информации о способах самоубийства, что в современном мире становится особенно большой проблемой в связи с появлением Интернета, не только обеспечивает молодых людей знаниями, но зачастую и провоцирует на совершение суицидальной попытки.

Специфические онлайн-сообщества, ориентированные на тему суицида, по-разному влияют на пользователей сети. С нашей точки зрения, весьма важным представляется изучение влияния различных интернет-ресурсов на возникновение и развитие кризисных состояний и суицидальное поведение детей и подростков. Однако систематических психологических исследований по данному вопросу крайне мало.

## ИСКАЖЕНИЕ СУБЪЕКТНОСТИ В НЕКОТОРЫХ ВИДАХ ПРОТЕСТНОЙ АКТИВНОСТИ

*А.Ш. Гусейнов*

*г. Краснодар*

*AGuseinov@yandex.ru*

В современной науке актуальна проблематика социокультурного кризиса, связанная с изучением возможностей человека противостоять негативному влиянию глобализации. В междисциплинарном дискурсе активно обсуждается проблема субъекта, поскольку от научной оценки происходящих социокультурных изменений, выбора новых жизненных ориентиров зависит будущее развитие человечества, его вхождение в новый цикл цивилизационного развития (Степин В.С., 1997). Современные условия, характеризующиеся повышенной сложностью, требуют расширенного анализа субъектности, обуславливают необходимость дифференциации субъектности и ее критериев. В психологии понятие субъектности преимущественно связывается с проявлениями активности в различных бытийных пространствах личности. В рамках философской антропологии и онтологии качества человека как субъекта раскрываются в осуществлении своей специфической сущности как субъекта активности, творческой самодеятельности, субъекта в высшем его значении (Рубинштейн С.Л., 2003). Представление о субъектности в его концепции связано с непрерывным самосовершенствованием и развитием «по восходящей» (Абульханова К.А., Славская А.Н., 2010). В современных исследованиях отмечается, что конструкт субъектности ввиду уникальности, активности, ответственности, самостоятельности индивида многозначен, причем субъектность может выглядеть по-разному. К.А. Абульханова-Славская на конкретно-личностном уровне рассматривает меру субъектности, полагая, что каждая личность в разной мере реализует себя как субъект жизни и в качестве такого субъекта обнаруживает способ жизни и индивидуальность. Если в философском понимании субъект предстает как высший уровень развития личности и субъектности, то в данной интерпретации субъект не является эталоном и пределом совершенствования, это его постоянно возобновляющаяся жизненная задача (Абульханова-Славская К.А., 2002). Субъект на разных этапах жизненного пути формирует гармоничное или дисгармоничное единство противоречивых мотивов и чувств. В какой степени они служат стратегии его жизни или, напротив, в какой мере он идет у них на поводу, характеризует человека как субъекта (Брушлинский А.В., 2003, с. 73). Субъектность может быть доличностной, личностной, внеличностной, и личность в пространствах своего бытия в разной степени способна реализовать субъектную позицию (Рябикина З.И., 2005). Полагая, что личность не всегда эффективна в проявлениях субъектности, З.И. Рябикина вводит конструкт «истинная/навязанная субъектность», где истинная субъектность соответствует аутентичности бытия, а навязанная субъектность служит показателем отчужденной активности (Рябикина З.И., 1995, с. 71–72). Через понятие истинной и навязанной субъектности уточняется качество субъектности в плане выбора разных условий для самореализации личности. Г.Ю. Фоменко экспериментально доказывает, что навязанная субъектность отвечает характеристикам условного суще-

ствования, поскольку ее содержание указывает на видимость субъектной активности (Фоменко Г.Ю., 2006). Конструкт «субъектность» позволяет анализировать разные виды активности, в том числе протестную активность. В наших работах показано, что содержание зрелых видов протестной активности – эмансипации, позитивных проявлений эскапизма соответствует характеристикам истинной субъектности, способствует развитию личности и обновлению общества. Разрушительные для личности и социума виды протестной активности – нигилизм (личностная аномия), негативные проявления эскапизма и оппозиционности соответствуют характеристикам ложной субъектности (Гусейнов А.Ш., 2013). Параметры ложной субъектности раскрываются в положениях, касающихся проблемы отчуждения. Обращаясь к работам К. Маркса, Э. Фромм пишет: «Отчуждение, по Марксу, означает, что человек в своем освоении мира не узнает себя самого как первоисточник, как творца, а мир...кажется ему чужим, посторонним по отношению к нему... Отчуждение означает восприятие мира (и себя самого) пассивно, разорванно, в отрыве субъекта от объекта (Фромм Э., 1992, с. 395). По К. Ясперсу, отчуждение человека от самого себя приводит к искажению сознания, духовности, свободы и ответственности. Искажение приводит к нигилизму и «при тайной любви к бытию, возможностью которого он был, человек вынужден уничтожать бытие повсюду, где оно ему встречается, и его скрытое благоговение превращается в глубокую ненависть... При искажении истинное сознание относительности структуры существования и ничтожности свободы перед лицом ее трансценденции превращается в отрицание всего. Тайный яд, неспособный нейтрализоваться посредством структуры существования, наполняет жизнь отрицанием и упреками, а не деятельностью и трудом». Поиски самосознания при искажении носят негативный характер, от него отказываются, побуждения скрываются «под видом неумолимой правдивости, которая в своем корне является ложью» (Ясперс К., 1991, с. 391–392). В плане анализа неистинной субъектности представляют интерес выделенные С. Мадди специфические формы активности – крусадерство и авантюризм, связанные с «ложным центрированием» жизни (по Джеймсу Пайку). Крусадерство – идеологический авантюризм, при котором индивиды используют любой повод для того, чтобы выступить с протестом независимо от его содержания (Maddi S.R., 1998). И. Ялом, дифференцируя мотивационную направленность протеста и крусадерства, выделяет особенности, связанные с качеством субъектности. Крусадерство представляет собой формирование компульсивной реакции на глубокое ощущение бесцельности, т.е. в этом погружении в деятельность прослеживается действие низкоуровневых защит (Ялом И., 1999). В отличие от зрелых видов протеста, здесь актуализирован субличностный уровень Эндо-Я, отвечающий за удовлетворение первичных социальных потребностей, направленный на получение выгоды, а также уровень Я, не справляющийся с ролью регулятора, поскольку перегружено проблемами внутренних конфликтов и внешних ограничений (Гусейнов А.Ш., 2012). Этот же аспект бездуховной антисубъектной сущности присутствует и в стереотипе маниакальной активности (Ялом И., 1999), и в экстремальном модусе бытия (Фоменко Г.Ю., 2009), оказывающих негативное влияние на процесс формирования идентичности. Анализ незрелых и деструктивных видов протеста позволил нам выделить типы и признаки *ложной субъектности*:

1. Бессознательное подчинение механизмам собственного характера (К. Наранхо) и сформированный на основе этого невротический жизненный стиль с ложным Я, обуславливающий дисгармоничность и нигилистическую разорванность всех личностных бытийных пространств.

2. Навязанная субъектность (З.И. Рябикина), создающая иллюзию субъектной активности, или бытие личности, отвечающее характеристикам условного существования (Г.Ю. Фоменко), связанное с трансформацией чувства самосохранения и стремлением к Танатосу.

3. Диффузная, негативная идентичность (Э. Эрикссон, Дж. Марсиа) в плане размывания и блокирования творческих способностей, выбора отрицательных идеалов и отказа от экзистенциального самоопределения.

4. Игнорирование экзистенциальной действительности (А. Лэнгле) на основе искаженного восприятия внутренней и внешней реальности, формирующее ложные потребности (Г. Маркузе) и «искаженный образ мира».

5. Отчужденная активность (Э. Фромм) в плане обособления сущности от существования, «бегство» от своего подлинного предназначения и сопротивление подлинной реализации, счастью, успеху.

6. Расширение бытийности и экспансия собственного масштаба на внешние пространства, осуществляемая не посредством творческих актов, но через нигилизм и прямое разрушение общественных и социальных структур.

7. Генеральная линия жизненных устремлений личности и способы осуществления основных смысловых линий, не соотносящаяся с социальными и нравственными плоскостями общечеловеческого бытия.

8. Ложная/неистинная субъектность как проявление специфических личностных характеристик – внутренней расщепленности, в соотношении с использованием незрелых и примитивных защитных стратегий и сниженной способностью субъекта к саморегуляции (ощущение опустошенности).

9. Безответственность, отсутствие чувства вины и раскаяния за содеянное.

10. Критический уровень внутренних противоречий, невозможность их понимания, принятия, неспособность их выдерживать и принимать решения.

11. Связанная с предыдущей характеристикой страдательная позиция и неспособность в полной мере реализовать себя как истинного субъекта бытия.

12. Принятие решений на основе искаженных ценностей и смыслов, иррациональной «захваченности» личности протестом, его абсолютизацией и снижением ценности жизни.

Если свойства истинной субъектности способствуют гармоничному развитию личности, то характеристики ложной субъектности способствуют нравственной деградации личности. Вместо развития Я к Экзо-Я и Транс-Я (подобная динамика отличает зрелые виды протеста) наблюдается регресс в сторону иррациональности и деструктивности в сторону Прото-Я. Внутренняя расщепленность в соотношении с использованием незрелых и примитивных защитных стратегий способствует формированию искаженного образа мира. Искорректированная бытийность (неподлинное существование) поддерживает личностную аномию, обуславливая деструктивный выбор в значимых сферах (идеалы, ценности) и создает спектр перспектив негативной самореализации личности, вплоть до реализации ее экстремистского потенциала. Анализ видов протестной активности с позиций ложной или истинной субъектности расширяет представления о скрытых психологических механизмах этого специфического вида активности, не противоречит авторской структурно-эволюционной модели личности и позволяет уйти от «жесткого» и однозначно заданного восприятия экстремизма и терроризма. События в мире свидетельствуют о том, что подход, основанный на силовом искоренении этих явлений «не работает», поскольку сама дезинфекция и уничтожение «старых инфекционных проблем» рождают новую неосознательную и неумолимую патологию» (Бодрийяр Ж., 2000, с. 91). Не снижая значимости коерсивного контроля протестных акций (особенно экстремистских) со стороны власти, необходимо находить новые формы диалога с протестными личностями.

## БЫТИЕ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ЗАМКНУТОЙ ТЕХНИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ

*Е.Н. Диденко*  
*г. Новороссийск*  
*Didenko2006@mail.ru*

Актуальность обозначенной темы определяется многообразием феноменов бытия личности в современном обществе, подтверждается интересом представителей ряда наук. В.В. Знаков характеризует категорию «человеческое бытие» возникновением такого «типа научной рациональности, который объединяет науки о природе и науки о духе» (Знаков В.В., 2005). Современное общество инициирует объективные возможности свободы выбора и выстраивания собственной жизни, стремление человека к реализации собственных целей и смыслов существования. «Любой потенциал личностного развития оказывается востребованным обществом, когда у человека сохраняется ценностная ориентация на свободу в самых различных проявлениях – от свободы выбора личностного статуса до свободы духовного самовыражения» (Рыбалка Е.А., 2011). С точки зрения психологического анализа бытия его понимание и описание возможно через психологию субъекта бытия, т.е. «бытие в его психологическом понимании – это жизненное пространство человека, это неразрывность человека как субъекта бытия и пространство его существования» (Гришина Н.В., 2008). З.И. Рябикина отмечает, что необходимость обращения к проблеме субъекта преобразований

бытия диктуется *порождающим* характером психики и субъектной (*преобразующей*) направленностью человека (Рябикина З.И., 2010). У В.В. Знакова человеческое бытие человека представляет собой «субъектность, объективированную в процессах, явлениях, предметах человеческого мира. Субъект живёт, понимая, осмысливая события и ситуации, ту среду, в которую он физически или мысленно включён» (Знаков В.В., 2005). Способность человека к активному выбору, способность преобразовывать окружающий мир и себя самого выражается и в выборе смыслового содержания его бытия. С точки зрения субъектно-бытийного подхода человек переустраивает пространство своего бытия «в соответствии со *структурой сложившихся личностных смыслов*, т.е. преобразовывает реальность внешнего мира таким образом, что он становится следствием объективирования субъективного и продолжением личности, следствием её экспансии» (З.И. Рябикина, 2011).

Философский анализ бытия человека связан с обоснованием проблем свободы выбора вариантов форм бытия. Так, по мнению Ю.М. Резника, для одного человека важно адаптироваться к миру, найти в нём точку опоры. И ради этого он готов частично жертвовать своей самостью, отказаться от личной автономии. Совершенно иначе воспринимает свой выбор человек, ставший на путь свободного самоопределения. Он постоянно ищет себя и своё место в мире. Сложность бытия современного человека проявляется в том, что личность в одном и том же жизненном пространстве может руководствоваться различными стратегиями выбора в зависимости от занимаемой в данный момент позиции или переживаемой ею ситуации (Резник Ю.М., 2011).

Особенности жизнедеятельности и специфические условия трудовой деятельности моряков актуализируют проблему человеческого бытия в технически замкнутой системе, каковой является морское судно. Единство зон труда и отдыха экипажа морского судна, строгая иерархия уставных отношений, строго регламентированные обязанности, вахтенная служба, субъект-объектные отношения (Вересоцкий Э.С., Парохин В.Н., 1986; Войтенко А.М., Шафран Л.М., 1989; Мацеевич Л.М., 1986; Шафран Л.М., Псядло Э.М., 2008), монотонность, десинхронизация, изменённая информационная структура, ограничения информации, угроза жизни, одиночество, групповая изоляция (Лебедев В.И., 2001) – всё это можно отнести к факторам, вносящим свои особенности в бытие моряков. В науке не существует чёткого представления о том, как проявляет себя моряк как субъект бытия в замкнутой технической системе. В исследованиях, посвящённых жизнедеятельности моряков, как правило, рассматриваются условия труда, быта и отдыха экипажа, т.е. весь комплекс санитарно-гигиенических, психологических и других факторов, воздействующих на человека в течение его пребывания на борту судна, которые определяются термином «обитаемость» (Стенько Ю.М., 1981).

Сложность бытия в условиях дальнего плавания определяется спецификой морской профессии, её экстремальностью, так как в ней очень высока вероятность возникновения осложнённой или аварийной ситуации. В данном случае возможно возникновение противоречия между реализацией субъектной активности личности и строго регламентированной профессиональной деятельностью. По мнению Г.Ю. Фоменко, Е.Р. Куашевой, это противоречие выражается и обостряется в экстремальной ситуации. Авторы выделяют три основные разновидности противоречий:

- между внутренними задачами личности и внешними обстоятельствами, требованиями;
- между повышением роли субъектных характеристик человека при одновременном резком ограничении степени его автономности, неизбежным возрастанием сложности социальной организации жизни и возрастанием социального прессинга;
- между социальной ролью и его индивидуальностью (Фоменко Г.Ю., Куашева Е.Р., 2012).

Таким образом, конкретный человек как субъект бытия, проявляя свою активность, воплощая содержание своего внутреннего мира в объективной реальности, одновременно сталкивается с сопротивлением бытия других, временными ограничениями, ситуациями неопределённости и высокой сложности в технически замкнутой системе. На наш взгляд, необходимо изучать, как человек в данной ситуации создаёт реальность своего бытия, как он сам изменяется и каким ценностно-смысловым контекстом руководствуется в этом процессе.

**ПОЗИТИВНЫЕ КОМПОНЕНТЫ ПРОТЕСТНОЙ АКТИВНОСТИ ПОДРОСТКА  
КАК СПОСОБ СОХРАНЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ  
ЕГО ЛИЧНОСТИ***О.В. Лавриченко**г. Краснодар**olga.lavrichenko@mail.ru*

В психологических и социально-психологических исследованиях протест представляется как нормативное для возрастного кризиса подростка явление (Божович Л.И., 2009, Лисина М.И., 2009, Запорожец А.В., 2005, Кон И.С., 1979), приобретающее негативный или позитивный аспект в зависимости от того, насколько успешно реализуются цели возрастного периода развития. Основное противоречие, обуславливающее внутриличностный конфликт и предикатирующее протестное поведение, заключается в ограничении потребности подростка реализовать себя как взрослого человека. Основной движущей силой возникновения и прогрессирования протеста в поведении подростка является его стремление обрести чувство взрослости, встречающее сопротивление со стороны взрослого мира (Драгунова Т. В., 1976, Эльконин Д. Б., 2004). Поскольку развитие чувства взрослости, протекающего в ходе возрастного кризиса – нормативное явление, то можно судить о том, что протест, детерминируемый кризисом подросткового возраста, есть феномен, не несущий негативный аспект. Важное значение имеет направленность данного протеста – негативная или позитивная. В зависимости от этого определяется первый путь протеста для личности подростка. Наиболее вероятно деструктивное поведение, осложняющее формирование чувства взрослости. Отсутствие борьбы за устанавливаемые подростком границы личности, принципы, ценности или протест, протекающий в деструктивном, дезадаптивном русле, серьезно угрожают его психологической безопасности, поскольку нарушают стабильность и гармоничность развития его личности. Позитивная направленность протеста (Фельдшейн Д.И., 2010, Поливанова К.Н., 2000) свидетельствует о том, что подросток является субъектом своего бытия, желает и имеет возможность отстаивать себя, свои потребности, интересы в социально-приемлемом ключе. Таким образом, представляется важным отметить, что позитивное течение протестной активности позволяет подростку сформировать и поддерживать устойчивое состояние защищенности своей личности от негативных внешних воздействий социальной среды развития (Баева И. А, 2002, Грачев Г. В., 2003, Огнев И., 2007), которые могут негативно модифицировать его поведение, изменить психологическое состояние. Следовательно, позитивный протест служит фактором защиты и сохранения системообразующих свойств личности подростка.

В нашем эмпирическом исследовании приняли участие 59 подростков общеобразовательной школы №33 г. Краснодара, набравших по методике «Протестное поведение личности» А.Ш. Гусейнова (2011) более 180 баллов, что характеризует высокий уровень выраженности протестного поведения. Были изучены личностные свойства подростков (методика «16 факторов Р. Кеттелла», тест «Диагностика личностных расстройств «Мини-мульти»); компоненты их социально-психологической адаптации (опросник «Диагностика социально-психологической адаптации» К. Роджерса, Р. Даймонда) в позитивной детерминации протеста. Описанная выборка является достаточной для статистического анализа, поскольку характеризуется невысокой изменчивостью для значения  $n$ .

Изучение детерминации было основано на методе анализа вариантов/коварианс (варианс  $V$  является дисперсией, коварианс  $W$  – мера сопряженного варьирования двух исследуемых массивов величин), развитого в биометрических исследованиях Б. Хеймана, К. Мазера и Д. Джинкса (Науман В.И., 1954; Mather, K. and Jinks J.L., 1982). По рядам дисперсий  $V_r$  и их ковариаций с  $V_0$  были построены линейные регрессионные модели, полностью отвечающие требованиям статистической значимости.

Согласно значениям коэффициентов регрессии моделей факторы теста «Социально-психологическая адаптация» ( $b = 0,471$ ,  $m_b = 0,057$ ) вносят наибольший вклад в значения общего профиля протестности  $V_0$ , чуть меньший – методика «Мини-мульти» ( $b = 0,091$ ,  $m_b = 0,439$ ), в то время как вклад факторов теста «16PF Кеттелла» ( $b = 0,089$ ,  $m_b = 0,236$ ) более низкий, чем у факторов первых двух тестов. Значения коэффициентов регрессии позволяют судить о том, что около

40% факторов, детерминирующих протестный профиль личности подростка нами были изучены, в то время как остальные 60% в данный момент остаются неизвестными и нуждаются в дальнейшем изучении.

Общий профиль данных по каждому тесту представляет собой ряд вариантов ( $V_0$ ), которые отражают изменчивость признаков по шкалам методик. Вклад факторов каждого теста в изменчивость  $V_0$  изучался посредством определения наибольшего среднего значения дисперсий по шкале ( $V_s$ ). Изначально для анализа вклада факторов был использован F-критерий Фишера, однако оказалось, что дисперсии всех столбцов  $V_s$  (шкал тестов) между собой достоверно не различаются и ниже общей дисперсии  $V_0$ . Это говорит о том, что по критерию Фишера шкалы невозможно дифференцировать, поэтому исследование вклада в изменчивость основывалось на сопоставлении средних значений дисперсий.

Согласно результатам анализа факторами, наиболее эффективно влияющими на  $V_0$ , стали: D «депрессия» (методика «Мини-мульти»); Q2 «конформизм-нонконформизм», Q3 «низкий/высокий самоконтроль» (методика «16PF Кеттелла»); «самопринятие», «принятие Других», «эмоциональная комфортность», «интернальность» (методика «Социально-психологическая адаптация»).

Депрессия, являющаяся компонентой протеста, в общем смысле не характеризуется личностным нарушением у протестных подростков ( $M = 49,56 \pm 1,54$ ), но тем не менее вызываемые ею состояния подавленности, чувства тревожности, своей бесполезности и страха являются компонентами протеста. В данной ситуации протест может быть рассмотрен как опосредующая реакция человека на депрессию, которая признана болезнью современного общества. Депрессия, по сути, представляет собой застревающее и неверное отреагирование невыраженной агрессии, генерализованный показатель неудовлетворенности личности, а протест служит попыткой выхода из личностных дезадаптаций, вызываемых депрессией, приобретая адаптивное, положительное значение. Выраженность параметра Q2 ( $M = 5,73 \pm 0,27$ ) позволяет описать протестного подростка как личность независимую, самостоятельную, склонную противопоставлять себя группе. Данный фактор обладает позитивным значением в детерминации адаптивных качеств протеста, поскольку дает возможность подростку не быть зависимым от мнений и требований окружающего общества, отстаивать и сохранять свое собственное. Показатели интернальности ( $M = 0,49 \pm 0,02$ ) по методике СПА и Q3 ( $M = 6,61 \pm 0,28$ ) по тесту «16PF Кеттелла» свидетельствуют о доминировании у протестного подростка внутреннего локуса контроля, который является одним из свойств зрелой личности – он ориентированно умеет контролировать свое поведение и эмоции, а также в атрибуции неудач виновником видит прежде всего себя. Компонентами протеста также являются 3 параметра теста СПА, которые находятся по своим значениям в зоне нормы ( $M = 0,48-0,59 \pm 0,02$ ) и характеризуют подростка с выраженной протестной активностью как человека с положительным самоотношением (принятием своей Я-концепции), а также принимающего другого человека как субъекта взаимодействия (он считается с мнением, интересами, ценностями других людей, признает их). Положительное значение параметра «эмоциональная комфортность» как компоненты протеста позволяет заключить, что протестный подросток не испытывает эмоциональных затруднений в общении, он может доступно для оппонента выражать свои эмоции, воспринимать эмоции собеседника и адекватно их истолковывать.

Таким образом, данные эмпирического исследования позитивных компонент протестного поведения не позволяют сделать вывод об исключительно негативной направленности протестной активности подростков как заложников возрастного кризиса. Напротив, интернальная позиция протестного подростка, его социально-психологическая адаптированность, нонконформистическое состояние, желание декомпенсировать депрессию протестом против угнетающих обстоятельств описывают человека, который стремится быть субъектом своего бытия, отстаивать свои потребности и желания, пытается сохранить свою психологическую безопасность путем протестной активности.

## СУБЪЕКТНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ КАК ФАКТОР ПРЕОДОЛЕНИЯ СИТУАЦИЙ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ

*Н.В. Ковалева*  
*г. Майкоп*  
*natkov2007@rambler.ru*

Социально-политические, структурные, информационно-коммуникативные изменения деятельности социальных институтов российского общества кардинально изменили и изменяют содержание и способы организации жизненного пространства современного человека – как профессионального, так и личного. Поэтапно проводимые реформы систем образования, медицинского обслуживания, ЖКХ, судебная реформа и др. требуют все большего внимания и индивидуальной активности граждан.

Методологическая основа социальных, социально-психологических изменений требует от современной личности перехода от доминирующей ранее объектной позиции в социальных отношениях, при которой достаточно быть исполнителем решений и указаний свыше, к субъектной. Субъектная позиция характеризуется тем, что теперь человек в полном объеме самостоятельно должен определять и выбирать перспективы, содержание и способы достижения своих жизненных и ситуативных целей, задач практически везде. Наряду с реформированием собственной профессиональной деятельности субъект должен осуществлять контроль за качеством потребляемых им услуг, например, медицинских, образовательных, жилищных, бытовых и т.д. Новые законодательные документы не только наделяют его таким правом, но и обязывают, например, Жилищный кодекс РФ.

Реализация такой субъектной позиции особенно требует сформированной субъектной идентичности, определяющей пределы и возможности в организации собственной жизнедеятельности в соответствии с ценностями и смыслами. Высокий уровень субъектной идентичности способствует выбору эффективных способов самоорганизации и саморегулирования и, следовательно, продуктивности деятельности, преодоления проблемных ситуаций. Спутанная субъектная идентичность не позволяет личности использовать потенциал своего Я, нарушает процессы саморегуляции и самоопределения, снижает эффективность поведения.

Уровень субъектной идентичности влияет на эффективность поведения в новых обстоятельствах (жизненных ситуациях), связанных с неопределенностью, когда нужно сформировать и отстаивать свою позицию, мнение, принять важное решение, сделать значимый выбор, создать нечто новое. Исследование, проведенное в Центре социально-психологических проблем НИИ КП АГУ по проекту № 6.1292.2011 «Психологическая устойчивость вуза в условиях модернизации образования» в рамках научно-исследовательских работ в связи с государственным заданием Минобрнауки РФ, позволило в процессе групповых дискуссий, рефлексии выделить такие ситуации:

- духовные, творческие искания; ситуации противостояния, особенно морально-нравственного;
- ситуации, связанные с активно реализуемой реформой деятельности (в вузе, школе, на предприятии и т.д.);
- преодоление нормативных и ненормативных кризисов, связанных с изменением жизненных обстоятельств (выбор профессии, создание семьи, рождение детей, миграция, смена или утрата работы и т.д.);
- творчество, необходимость разработки новых условий жизнедеятельности (проектная деятельность, деятельность, связанная с прогнозированием и проектированием, авторские разработки и т.д.);
- сфера бизнеса (организация и реализация бизнес-проектов, частное предпринимательство и т.д.).

Особенностью указанных ситуаций является степень неизвестности, непредсказуемости, многовариантности результата – от положительного до опасно деструктивного.

Неопределенность существует объективно как одна из характеристик данного этапа эволюции самого общества, а не как только недоработка нашего сознания (Зинченко В.П., 2012). Следовательно, можно говорить об объективной и субъективной неопределенности. Объективная не-

определенность означает непредсказуемое, но закономерное функционирование большой системы; субъективная неопределенность – восприятие и интерпретация субъектом определенности как неопределенности в своем индивидуальном сознании.

Исследование выявило ряд факторов, которые в неопределенной ситуации внедрения инноваций способствуют как развитию субъектной идентичности, так и ее спутанности.

*Динамика и объем инновационных процессов.* Субъектная идентичность позволяет субъекту справиться с первыми задачами по внедрению новых технологий. Но постоянно растущие скорость и объем новых требований оставляют человеку, желающему быть успешным, все меньше шансов на осмысление и усвоение новых смыслов, создание новых способов их реализации, возникает угроза стихийности.

*Организация времени.* На начальных этапах уплотнение временного графика активизирует осознание собственного потенциала и востребованности, стимулирует активность, но затем ограничение времени негативно отражается на осмыслении и освоении новых требований, адаптацию к ним.

*Организация деятельности.* Потребность в организации – важный компонент в мотивационной системе субъекта. Правильная организация управления – постановка целей, распределение полномочий, инструктаж, эффективный контроль – приводят к успеху, удовлетворению процессом деятельности. Дезорганизация, наоборот, вызывает утомление, разочарование. Наиболее часто встречающиеся проявления дезорганизации – стоимость затрат превышает стоимость результата (гора рождает мышь), новые задачи не обеспечены условиями выполнения, предъявление противоречивых требований, постоянное переделывание документов, приоритет формы отчета над результатом и т.д.

*Инновационное поведение* позволяет быстро ориентироваться в ситуации, выделять и соединять сильные ее стороны и т.д. Поведение на уровне оптимальности требует повышенных психофизиологических затрат, длительное его использование без отдыха приводит к накоплению усталости и утомления, усиливает ощущения субъективной и объективной неопределенности, вызывает профессиональный стресс.

Далее исследовались трудности субъектов реформируемой среды на примере вуза, в котором активно воздействуют перечисленные факторы неопределенности. Разработанная анкета решала следующие задачи:

- выявить содержание, преобладающий уровень сложности трудных ситуаций и их соотношение с субъектами образовательного пространства вуза;
- выявить доминирующие эмоциональные состояния и переживания преподавателей в течение учебного семестра;
- определить типологию преподавателей и их основные субъектные характеристики по критерию доминирующих психоэмоциональных состояний, связанных с реформированием профессиональной деятельности.

В анкетировании приняли участие 55 преподавателей и административных работников. По качественному составу выборка отражает возрастные и структурные характеристики преподавателей вуза и составляет 10% от общего числа штатных преподавателей. Респондентам было предложено указать трудные профессиональные ситуации, прожитые ими за последний семестр, классифицировать их по уровню сложности, описать их краткое содержание и указать субъектов; назвать три психоэмоциональных состояния и переживания, характерных для преподавателей в предыдущий период, ранжировать их.

В процессе исследования были получены следующие результаты.

По критерию сочетания доминирующих состояний респонденты распределились на три значимые группы – оптимистичные (41,8 %), амбивалентные (28 %), депрессивные (30,2 %).

В оптимистичную группу вошли респонденты, отметившие в списке доминирующих эмоций только положительные переживания. У этой категории преподавателей в качестве наиболее частых проблем выступают ситуационные (55%), затем конфликты (29 %) и кризисы (16 %). На первое место в качестве субъектов, с которыми проблемы связаны, преподаватели относят коллег, на второе – администрацию (39 %), на третье – студентов (19 %).

Вторую группу преподавателей – амбивалентную – составили субъекты, доминирующие состояния и переживания которых отличаются сочетанием положительного и отрицательного содер-



жания – спокойствие, удовлетворение от результата работы сочетаются с усталостью и утомлением. Как и в первой группе, ведущее место занимают ситуационные (70%), второе – конфликты (17%), третье – кризис (5%). Отличительным являются количественные показатели этих параметров – конфликты и кризисы представлены в этой группе значительно ниже, чем у первой группы.

В третью группу вошли субъекты, указавшие в качестве доминирующих только отрицательные состояния – возмущение, раздражение, разочарование и усталость. Ранги уровня трудностей в этой группе – кризис (45 %), конфликты (36%), ситуации (18%). Отличие данных третьей группы – кризисные переживания и конфликты ее членами переживаются чаще, чем другими.

Контент-анализ описания проблемных ситуаций показал, что их содержание во всех группах практически одинаково: низкий уровень знаний абитуриентов, инертность студентов, непонимание коллег, недостаток времени, паника перед организационными изменениями, обилие документооборота и т.д. Отсюда следует вывод: одни и те же ситуации субъекты оценивают по внутренним критериям. Отрицательные переживания приводят к восприятию проблем как сложных, кризисных и, наоборот, восприятие ситуации как кризиса усиливает отрицательные эмоции и переживания. Субъекту следует неопределенные трудные ситуации взаимодействия воспринимать адекватно, т.е. не преувеличивать и не уменьшать степень их сложности для себя, поддерживать положительные установки на результат их преодоления.

### **ТЕНДЕНЦИИ СО-БЫТИЯ ЖЕНЩИН С НЕГАТИВНОЙ ТРАНСФОРМАЦИЕЙ ВНЕШНЕГО ОБЛИКА В РЕЗУЛЬТАТЕ ТЕРРОРИСТИЧЕСКОГО АКТА**

*В.А. Лабунская, Ю.Д. Федосова  
г. Ростов-на-Дону  
vlab@sfedu.ru, fedosova.y@inbox.ru*

Со-бытие в контексте современной психологии изучается с различных позиций (Знаков В.В., 2010; Рябикина З.И., 2005, 2010, 2012). Гендерный аспект данной проблемы представлен в работах Л.Н. Ожиговой (2005, 2010), подходы к со-бытию, порожденному экстремальными ситуациями и их последствиями, развиваются в работах Г.Ю. Фоменко (2005, 2010). Вместе с тем понятие «со-бытие» как отражения тенденций взаимодействия человека с миром и с другими людьми после пережитого террористического акта, повлекшего физические изменения человека, трансформации визуального имиджа, еще недостаточно изучено в психологии человеческого бытия. В этой связи цель нашего исследования заключалась в том, чтобы определить тенденции со-бытия и их отличия у женщин с трансформацией и без негативной трансформации внешнего облика в результате террористического акта.

В настоящее время изучение влияния различных последствий террористического акта на жизнь пострадавших в них людей становится одной из центральных задач современной психологии. Существует достаточное количество работ (Знаков В.В., 2010, Тарабрина Н.В., Быховец Ю.В., 2007, 2011, Турок Е.М., 20011), в которых рассматриваются разнообразные факторы оценки переживаний террористической угрозы, их влияния на жизнь человека, на восприятие им различного рода опасностей. Одним из последствий террористического акта является негативная трансформация внешнего облика женщины, а следовательно, редукция в выполнении ею необходимых социально-психологических функций (Лабунская В.А., 2009).

Гипотеза исследования заключалась в том, что направление тенденций со-бытия может быть обусловлено последствиями террористического акта, имеющими визуальные презентации негативной трансформации внешнего облика. Тенденции со-бытия выяснялись на основе комплекса показателей: оценки значимости ценностей; оценки жизненных ситуаций; антиципации угрозы, направления посттравматических переживаний.

Эмпирическим объектом исследования выступили 140 женщин, переживших террористическую угрозу (от 35 до 55 лет), из них 80 женщин с негативной трансформацией и 60 женщин без трансформаций внешнего облика в результате теракта. Участницы исследования причисляли себя к следующим этническим группам: осетинки (59%); русские (19%); армянки (12%); другие национальности (10%); их конфессиональная принадлежность: христиане (87%) и мусульмане (13%). Как известно, принадлежность к определенным этническим и конфессиональным группам влияет

на восприятие функций внешнего облика в жизни человека. В то же время следует обратить внимание на выводы работ, согласно которым сегодня наблюдается «тотальная обеспокоенность внешним обликом» (Рамси Н.и Харкот Д., 2000) независимо от наличия и степени выраженности деформаций внешнего облика. Иными словами, мы можем на данном этапе исследования не учитывать в качестве переменной этноконфессиональные факторы восприятия и оценки деформаций внешнего облика, а полагать, что независимо от них любая женщина обеспокоена своим внешним обликом. Если принять за основу данный тезис, то вслед за авторами работ, фиксирующих феномен «тотальной обеспокоенности внешним обликом», мы можем утверждать, что участницы нашего исследования испытывают «чувство неловкости, порожденное их внешним обликом» (Carr T., Harris D., James Ch., 2000), которое ведет к сильному дистрессу, влияющему на их со-бытие.

Семейный статус участниц исследования: «замужем» 70%. В группе женщин с негативными трансформациями внешнего облика на 20% больше незамужних. В группе женщин без негативных трансформаций внешнего облика в результате террористического акта не работает только 5%, а в группе женщин с негативными трансформациями внешнего облика безработных 28%. Влияние гендерного фактора на трудовую занятость, на тип семьи обсуждается во многих работах. В рамках гендерных исследований рассматривается проблема дискриминации женщин в обществе, которая наблюдается независимо от этноконфессиональной принадлежности женщин. Вместе с тем дальнейшие исследования требуют проверки влияния на выраженность дискриминации женщин в сфере трудовой занятости и в контексте семейной жизни негативных трансформаций их внешнего облика. Проверка такого предположения возможна при условии обращения к этническим и конфессиональным традициям организации семьи и работы женщины вне дома. На данном этапе полученные нами данные о семейном и трудовом статусе женщин с негативными трансформациями внешнего облика и без них мы будем рассматривать в качестве социальных последствий террористического акта для женщин, отражающихся на их со-бытии.

Большинство женщин – участницы исследования пострадали во время террористического акта в городе Беслане (2004 г.). Негативные трансформации внешнего облика имеют визуальную презентацию до настоящего времени (2013 г.). Исследование проводилось в Республике Северная Осетия – Алания при содействии комитета «Матери Беслана» и ВОО «Голос Беслана» (Всероссийская общественная организация пострадавших от террористических актов).

С целью проверки выдвинутой гипотезы были использованы следующие методы: 1) авторская методика «Измерение значимости и реализуемости ценностей»; 2) «Переживание террористического акта (ОПТУ-50)» Н.В. Тарабриной, Ю.В. Быховец (2007); 3) «Миссисипская шкала (гражданский вариант)» (MS, Mississippi Scale, адаптация Н.В. Тарабриной), которая применялась с целью изучения степени последствий перенесенного травматического опыта; 4) методика «Оценка опасных ситуаций» Е.В. Лаврова, которая использовалась для определения преобладающего типа ситуации как опасной.

С целью проведения сравнительного анализа применялся Т-Критерий Вилкоксона. Далее приведены результаты исследования.

1. Женщины с трансформацией внешнего облика в результате теракта считают в большей степени значимыми для себя такие ценности, как: самоконтроль, требовательность к себе, самопринуждение, терпимость по сравнению с женщинами без трансформаций внешнего облика в результате теракта ( $T = -12,5223$ ).

2. Женщины, внешний облик которых не пострадал в результате теракта, считают более значимыми для себя такие ценности, как: саморазвитие, жертвенность, самообладание (у женщин с трансформацией внешнего облика в результате теракта  $T = 3,4783$ ).

3. Постоянно повторяющиеся переживания травматического события (флэшбэк-эффекты) у женщин с трансформацией внешности выражены сильнее, чем у женщин без изменений внешнего облика ( $T = -2,4922$ ).

4. Степень воздействия перенесенного травматического опыта, которое включает в себя постоянно повторяющееся переживание травматического события, психофизиологические проявления в виде бессонницы, настороженности и т.д., на женщин с негативной трансформацией внешнего облика сильнее, чем на женщин без изменений внешнего облика в результате теракта ( $T = -3,9876$ ).

5. Женщины, внешний облик которых не пострадал в результате теракта, оценивают выше социальные опасности («потеря большой суммы денег», «увольнение с работы», «изменения во властных структурах»), «идти по темной улице» ( $T = 6,0846$ ), а женщины с негативными трансформациями внешнего облика в результате теракт, оценивают выше физические опасности («испытывать боль», «заболеть опасной болезнью», «идти на красный свет»).

Таким образом, результаты нашего исследования подтверждают выдвинутую гипотезу и свидетельствуют о том, что наблюдаются различные тенденции со-бытия женщин, имеющих и не имеющих негативные трансформации внешнего облика. Ценностные приоритеты женщин, имеющих негативные трансформации внешнего облика, отличаются увеличением ценностей самоконтроля, самоограничения, сочетанием терпимости и требовательности. Ценности саморазвития в сочетании с самообладанием, жертвенностью воспринимаются как более значимые женщинами, не имеющими визуальных презентаций трансформаций внешнего облика. Такая оценка значимости жизненно важных ценностей указывает не только на последствие пережившей террористической угрозы, но и на различные направления со-бытия этих женщин: саморазвитие одних и самоограничение других. Объединяет две группы женщин то, что для них значимы ценности самообладания и самоконтроля.

Постоянно фрустрированная ценность внешнего облика формирует амбивалентное отношение к переживанию травмирующего события: возвращаться к переживаниям травматического опыта и стремиться избегать мыслей, чувств, ассоциирующихся с травмой. Еще одна тенденция, отличающая женщин с трансформацией внешнего облика в результате террористического акта, – сочетание высокого уровня антиципации угрозы с низким уровнем способности снижать до минимума последствия в случае реализации этой угрозы.

Следующая тенденция проявляется в выборе и оценке жизненных ситуаций как опасных. Женщины с трансформацией внешнего облика в результате террористического акта опасаются опасаются в большей степени ситуаций, способных нанести физический вред, ситуаций непредсказуемых, ирреальных, чем ситуаций социального плана.

Как мы полагаем, различные тенденции со-бытия женщин – участниц исследования определяются силой воздействия опыта перенесенного травматического события, увеличенной такими социально-психологическими последствиями, как негативная трансформация внешнего облика.

### **ДИСКРИМИНАЦИЯ ДРУГОГО НА ОСНОВЕ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО ТИПА ВНЕШНЕГО ОБЛИКА: НЕГАТИВНОЕ СО-БЫТИЕ ЭТНОГЕНДЕРНО-ВОЗРАСТНЫХ ГРУПП**

*В.А. Лабунская, Д.Я. Ермакова*

*г. Ростов-на-Дону*

*vlab@sfedu.ru, ava-restless@yandex.ru*

Проблема со-бытия в поликультурном пространстве обсуждается с точки зрения различных подходов. Одним из них можно считать подход, который сформировался в рамках этнической антропологии, обращаясь к созданию различных этно-культурных типологий. Он представлен в современных визуальных исследованиях и адаптирован в тех направлениях психологии, в которых рассматриваются особенности восприятия людей разной расовой принадлежности (Барабанщиков В.А., Ананьева К.И., 2009), изучаются различные аспекты расоведения в связи с поиском особенностей восприятия физической внешности человека (Аксеянова Г.А., 2003), анализируется влияние этнотерриториальных и возрастных факторов на эстетическое восприятие человеческого лица (Халдеева Н. И., 2004).

Традиционным для психологии становится вывод о том, что антропологические признаки лица, в целом внешнего облика, воспринимаются как этноопределяющие, выполняющие разграничительную и дифференцирующую функции (Солдатова Г.В., 1998). Правомочность данного утверждения подчеркивается в искусствоведческих работах, констатирующих на основе изучения графических репрезентаций «русскости», «народов России», что проведение границ вокруг этнической самости неизменно осуществляется через показ инаковости тех, кто отнесен к Другим (Вишленкова Е., 2007). В работах представлены гендерные идентификаторы «русскости» и «европейскости», среди которых важное место занимают особенности внешнего облика (Цалко Е.О., Рябо-

ва Т.Б., 2010). Вместе с тем отмечается (Ярская В.Н., 2011), что в политической и повседневной коммуникации постоянно используются словосочетания «лица кавказской национальности», «лица славянской внешности». В.Н. Ярская приводит в качестве примера графу в протоколе приема несовершеннолетнего в реабилитационном центре, который включает «особенности лица: кавказский тип, монгольский тип, среднеазиатский тип, европейский тип», и заключает, что «расистский дискурс» становится широко представленным в различных сферах, что он активизирует негативные установки к представителям этно-культурных групп.

В гуманитарных исследованиях обращаются к рассмотрению такого явления, как «эстетический расовый канон», примером которого служит противопоставление «телесной инаковости арийцев и неарийцев» (Макарова Л.М., 2003). Получает распространение «этнический профайлинг», базирующийся на выводе о связи между этнической принадлежностью человека и противоправным поведением. Профайлинг осуществляется на основе анализа различных признаков, в том числе характеристик внешнего облика и становится одним из методов дискриминации человека с определенным типом внешнего облика. Исследования, проведенные в Московском метро, на которые ссылается В. Манукян (2008), показали, что у людей не со славянским типом внешнего облика в 22 раза возрастает риск быть остановленными полицейским, чем у лиц со славянским типом внешнего облика. В повседневную практику вошло выискивание в толпе прохожих лиц с «характерной внешностью». Эти и многие другие факты обыденной жизни ставят перед психологией со-бытия проблему дискриминации человека на основе его внешнего облика как проблему взаимодействия, разворачивающегося на пересечении культурно-исторических, социально-ситуативных контекстов.

Трактовки дискриминации как явления политической, профессиональной, культурной жизни, как нарушения прав человека, как эскалации ограничений широко представлены в различных исследованиях. Кроме этнической дискриминации (Мешкова Н.В., 2010; Мусаева А.Э., 2010; Чирков А.С., 2010), рассматриваются гендерная (Ожигова Л.Н., 2005) и возрастная дискриминация (Микляева А.В., 2009), изучается такой феномен, как ауто- или самодискриминация (Селиванова О.С., 2012). Объединяет различные трактовки дискриминации в психологии указание на их связь с предрассудками, с предубежденностью, с негативными стереотипами. По аналогии с этими явлениями изучаются различные компоненты дискриминации (когнитивный, эмоционально-оценочный, поведенческий), а также этнонациональные установки на дискриминацию. Негативная стереотипизация, предубеждения по отношению к этническим, возрастным, гендерным группам ведут к ограничению прав, затрагивают достоинство представителей этих групп в процессе взаимодействия.

В работах последнего времени установлены взаимосвязи между этнической идентичностью, культурной дистанцией и этнической дискриминацией в процессе изучения этнических групп азербайджанцев и армян (Мусаева А.Э., 2010), выявлено, что среднестатусная молодежь менее положительно относится к дискриминации, чем высоко- и низкостатусная, что оценка отдельных этнодифференцирующих признаков, таких как внешность, зависит от значимого социального окружения, принадлежащего к «своей» или «другой» этнической группе (Хухлаев О.Е., Руссита Т.Э., 2007), продемонстрировано, что выраженность этнической идентичности является фактором этнических предубеждений (Арбитайло А. М., 2005).

Наряду с обозначенными исследованиями появляются работы, в которых предпринята попытка рассмотреть лукизм (преследование человека на основе его внешнего облика) как социально-психологический феномен. В своем исследовании проблемы дискриминации представителей этнокультурных групп мы будем рассматривать лукизм как вид дискриминации, неотделимый от других видов дискриминации, поскольку пусковым механизмом и гендерной, и возрастной, и этнической дискриминации выступает внешний облик человека или группы людей. Как мы уже отмечали, представления о том, к какому этнокультурному типу относится человек, возникают в первую очередь на основе его внешнего облика. Наличие расовых теорий и теорий геноцида, включающих преследование людей с определенным цветом кожи, этнокультурным типом внешнего облика, указывает на необходимость изучения этнической, гендерной дискриминации и лукизма как совмещенных социально-психологических феноменов.

В целом в контексте психологии со-бытия мы трактуем дискриминацию как определенный вид отношений и взаимоотношений, как особого рода социально-психологическую связь человека

с «иным-другим-чужим», пусковым механизмом которой выступает этнокультурный тип внешнего облика. Дискриминационное отношение по аналогии с различными видами отношений включает когнитивный, эмоционально-оценочный, поведенческий компоненты, представленные в сформировавшихся стереотипах и предубеждениях, в эмоционально негативных, враждебных действиях, в готовности принимать дискриминационное поведение, демонстрируемое в процессе взаимодействия.

На основе представления о дискриминации как вида отношения была разработана эмпирическая модель исследования, которая включала изучение этнопсихологических особенностей, оценку внешнего облика и личностных характеристик представителей этнокультурных групп, степень принятия дискриминационного поведения в отношении представителей этнокультурных групп. В качестве этнокультурных типов внешнего облика рассматривались «славянский тип внешнего облика», «кавказский тип внешнего облика», «азиатский тип внешнего облика». Эмпирическая модель исследования учитывала также гендерный статус представителя этнокультурной группы, ситуации взаимодействия, в которых один из участников демонстрировал дискриминационное отношение к другому. Данная эмпирическая модель была апробирована в процессе ряда исследований, в которых приняли участие различные этногендерно-возрастные группы.

### ОСОБЕННОСТИ ИЕРАРХИИ АРХЕТИПОВ МЕНТАЛЬНОСТИ НАЦИОНАЛЬНЫХ ГРУПП

*С.Ш. Муталимова, В.И. Пищик*

*г. Ростов-на-Дону*

*vladaph@yandex.ru, mutalimova-s2012@yandex.ru*

В последние годы, после долгого пробела в исследовании архетипов, им стали снова уделять большое внимание. Остаются нерешенными вопросы природы, феноменологии проявлений, механизмов функционирования архетипов у различных групп населения. Ввиду актуальности исследования нашей целью являлся сравнительный анализ иерархии архетипов, типов ментальности и особенностей личности в двух национальных группах.

Архетипы выступают свернутой формой древних мифов народа в виде героев, их судеб. К. Юнг (1994) обнаружил, что подобные «первобытные образы» представляют собой сформированный итог огромного типического опыта бесчисленного ряда предков: это психический остаток бесчисленных переживаний одного и того же типа. Почему этот «остаток» имеет место? Предполагаем, что архетипы связаны с базовыми потребностями, эмоциями, стереотипами восприятия, мышления и поведения, поэтому практически не подвергаются изменению по мере развития человечества. Но прежде всего потому, что они полностью погружены в область бессознательного.

Архетипы обладают собственной побудительной специфической энергией. «История архетипического характера есть и у общественных комплексов» (Юнг К., 1994, с. 95). Архетипы создают мифы, религии и философии, оказывающие воздействие на целые народы и исторические эпохи, характеризующие их. К. Юнгом были выделены следующие основные архетипы: Тень – воплощение темного в человеке; Персона – социальная роль, которую человек играет в обществе; Самость – центр целостности человека; Анима – воплощение женского начала в человеке и Анимус – мужское начало; Мудрец – воплощение мудрости, смыслов жизни человека. Данная система архетипов охватывает многие аспекты жизнедеятельности групп населения.

Современная трактовка архетипов отражена в архетипической психологии. Архетипическую психологию основал Д. Хиллман (2006), который полагал, что нет фиксированных архетипов, они плод фантазии бессознательного. Архетипическое является созерцателю и его воображению, трансцендентному измерению, которое архетипические психологи считают несводимым окончательно к любой способности, присущей субъекту. Д. Хиллман, представитель архетипической школы, утверждает, что наиболее фундаментальный уровень реальности занимают образы фантазии. Эти образы являются изначальной активностью сознания. Образы – это единственная реальность, которую мы постигаем непосредственно.

Современные зарубежные исследования касаются архетипических основ социальных организаций различной сложности (Марк М., Пирсон К., 2005). К. Пирсон, основываясь на современных

исследованиях, выделяет 12 архетипов и соответствующую им мотивацию. Архетипы Заботливый, Правитель, Творец объединены мотивацией стабильности и контроля; Простодушный, Мудрец, Искатель – мотивацией независимости и самореализации; Герой, Маг, Бунтарь – мотивацией риска и мастерства; Славный малый, Шут, Любовник – мотивацией принадлежности и обладания.

Н. Хоу и В. Штраус (1997) выделили архетипы, присущие различным типам поколений: «пророки/идеалисты», «кочевники / активисты», «герои/примиренцы» и «художники / приспособленцы». В основу классификации положена позиция поколений в общественном развитии.

Оригинальной трактовки бессознательного и архетипов придерживается И.В. Данилевский (2012), который считает их природу схожей с законами квантовой механики. Это наиболее оспариваемая позиция в науке.

Мы полагаем, что архетипы составляют бессознательную основу ментальности и своеобразно представлены в различных национальных группах. В этой связи мы провели исследование на двух группах респондентов: 50 русских и 50 дагестанцев в возрасте от 20 до 25 лет. Методическим инструментарием исследования послужили: Тест на определение архетипов в менталитете национальной группы (Пищик В.И., 2003); Методика измерения типов ментальности (МИТМ) (Пищик В.И., 2006); Методика К.Г. Юнга (2003) на определение типов личности.

Было установлено, что в группе русских испытуемых первое место в представлениях народа занимают архетипы Дурак или Сирота, второе место отводится архетипам Влюбленный и Мудрец. Архетип Дурак – символ свободы, претензии на независимость гармонично сочетаются с архетипом Сирота (потребность в защите, богоискательстве).

Исследование, проведенное в группе русских в 2000 г., выявило, что первые места занимали Разрушитель, Дурак и Воин. Тогда мы объясняли это тяжелой ситуацией в стране. Как видим, произошла смена архетипов в иерархии. Однако неизменно положение архетипа Дурак. Можно предполагать, что он представляет собой базовый архетип.

Результаты в дагестанской группе отражали следующую картину: на первом месте расположены архетипы Мудрец и Правитель, на втором – Служитель и Воин. Архетип Мудреца воплощен в образе созидающего старца, который передает все знания о мире другим поколениям. Позиция архетипа Правитель объясняется тем, что в дагестанских семьях особо почитаются старики и мужчины – символы Правителя, на которых держится семья и весь род.

Исследование по измерению типов ментальности у русских и дагестанцев показало, что у русских испытуемых преобладает инновационная ментальность, которая основана на ценностях вертикального индивидуализма и предполагает менее закрытые отношения, активную позицию в жизни, ориентацию на личные достижения; у дагестанской группы превалирует традиционная ментальность, которая основана на ценностях горизонтального коллективизма и предполагает следование традициям, более честные и дружественные отношения между людьми.

Измерив тип личности по опроснику К.Г. Юнга, мы установили, что в обеих национальных группах преобладают амбоверты. Амбоверт – личность, имеющая средние показатели по шкале интроверсии-экстраверсии. Экстраверсия означает обращенность сознания и внимания человека в основном на то, что происходит вокруг него, в отличие от интроверсии – обращенности сознания человека к самому себе, поглощенности собственными проблемами и переживаниями, которая сопровождается ослаблением внимания к тому, что происходит вокруг. Видимо, необходимо применить иной личностный опросник.

Нам удалось получить значимые корреляции в русской группе между показателями: экстраверсия и Дурак ( $-0,810^{**}$ ), Правитель ( $0,268^*$ ), Воин ( $0,298^*$ ); интроверсия и Сирота ( $0,703^{**}$ ), Служитель ( $-0,573^*$ ); в дагестанской группе – между экстраверсией и архетипом Воин ( $-0,397^{**}$ ); интроверсией и архетипом Служитель ( $0,701^{**}$ ), Сирота ( $-0,562^*$ ). Традиционная ментальность значимо обратно взаимосвязана с архетипами Разрушитель ( $-0,360^*$ ), Дурак ( $-0,580^{**}$ ), Маг ( $-0,697^{**}$ ).

Таким образом, можно заключить, что в двух национальных группах различается иерархия архетипов в совокупности с типом ментальности. Возможно, архетипы Дурак и Сирота являются базовым для российской инновационной ментальности и его представители будут интровертами. Архетип Служитель может быть базовым для дагестанской традиционной ментальности.

## ФОРМИРОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ ЛИЧНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ

*С.А. Павлова*  
*г. Краснодар*  
*swetapawlowa@mail.ru*

Проблема психологической подготовки сотрудников органов внутренних дел к выполнению задач в экстремальных условиях с целью повышения личной безопасности приобрела в настоящее время особую актуальность. В современных условиях сотрудники органов внутренних дел выполняют ответственные задачи в сложной обстановке постоянного воздействия психогенных факторов: опасности, сопряженной с риском для жизни, физических перегрузок, напряженной работы внимания, необходимости постоянного анализа быстро меняющихся условий и их неопределенности. Специфика службы требует от сотрудников ОВД мобилизации всех физических и психических возможностей.

В психологической литературе проводились исследования психологической подготовки сотрудников, исходя из того, что опасность – это стресс-фактор, отражающий осознание работником органа правопорядка того обстоятельства, что поведение правонарушителей, действие стихийных сил природы, авария или катастрофа могут причинить ему физический и психологический вред, привести к несчастному случаю, а возможно, и к гибели. Осознание опасности обычно сопровождается сильными эмоциональными переживаниями, отрицательными психическими состояниями, преодолеть которые можно лишь благодаря высокой профессиональной подготовленности и натренированности. Предполагаются также владение надежными и безопасными методами деятельности, сформированная личностная установка на выживание, психологические качества, позволяющие адекватно оценивать обстановку, принимать оперативные и правильные решения, не терять самообладания в минуты опасности.

Приемы формирования основ личной безопасности у сотрудников правоохранительных органов напрямую связаны с психологической устойчивостью.

Психологическая устойчивость личности сотрудника характеризует возможность человека встречать и переносить трудности, невзгоды, неудачи (которых в жизни вовсе избежать нельзя), умение «держаться удар», не отчаиваться при неудачах, добиваться выполнения служебных задач при любых трудностях. Как и все в человеке, это свойство индивидуализировано и определенным образом зависит от природных задатков данного человека, от особенностей его прижизненного развития, подготовки и социального окружения.

*Условиями формирования психологической устойчивости являются:*

- личностно ориентированный подход;
- поэтапный характер формирования психологической устойчивости как сложного личностного образования, обусловленного неравномерностью профессионально-нравственного становления, предполагающего индивидуализацию и дифференциацию работы с личным составом;
- профессиональная компетентность и надёжность, определённый уровень психолого-педагогической культуры всех категорий руководителей;
- создание в коллективах сотрудников обстановки взаимответственности, требовательности, серьёзного отношения к овладению избранной специальностью и профессией;
- стимулирование профессионально-нравственного саморазвития и самовоспитания.

Психологическая устойчивость включает в себя большое количество факторов. Одним из ключевых, на наш взгляд, является эмоциональная устойчивость, которая напрямую зависит не только от психологической подготовленности сотрудника, но и от личностных и психодинамических особенностей личности.

Эмоциональная устойчивость – это интегративное свойство личности, характеризующееся таким взаимодействием эмоциональных, волевых, интеллектуальных, мотивационных компонентов психологической деятельности индивида, которое обеспечивает оптимальное, успешное достижение цели деятельности и эффективное социально-ролевое поведение в сложной эмотивной обстановке. Главным критерием эмоциональной устойчивости для многих ученых становится эффективность деятельности в эмоциогенной ситуации.

Мы исследуем эмоциональную устойчивость личности сотрудника ОВД как интегративное свойство его эмоционально-волевой сферы, включающее качества эмоциональных процессов, проявляющихся в сложной ситуации. При этом мы разводим понятия «эмоциональная устойчивость» и «невпечатлительность». К важным характеристиками эмоциональной устойчивости мы относим:

1) степень эмоционального возбуждения, которая не превышает пороговой величины и не нарушает поведение человека при воздействии эмоциогенных факторов;

2) проявление эмоций, адекватных ситуации;

3) контроль личности над выражением своих эмоций, не имеющий подавляющего характера.

Проведенное исследование эмоциональной устойчивости дало возможность детально изучить данное явление и выработать пути формирования посредством тренинговых мероприятий и занятий с использованием техник аутогенной тренировки.

Так, в ходе исследования было выявлено, что фактор эмоциональной устойчивости связан с уровнем тревоги и эмоциональной мотивированности двояко – через темпераментальную эмоциональность и интернальность семьи. Вероятно, эмоциональная стабильность обеспечивается, с одной стороны, низкими значениями индивидной эмоциональности, при этом понижается личностная тревожность и эмоциональная мотивированность. С другой стороны, сниженный уровень тревожности повышает интернальность семьи и повышает эмоциональную устойчивость со стороны социально-психологического уровня индивидуальности. В этих особенностях взаимосвязи разноразноуровневых свойств индивидуальности проявляются, вероятно, механизмы формирования и регуляции самооценки личности. Определенная совокупность механизмов адаптации, компенсации и коррекции обеспечивает в конечном счете эффективную саморегуляцию индивидуальности в конкретных условиях ее бытия. Наиболее значимыми личностными чертами с точки зрения предпринятого анализа являются умение контролировать свои эмоции и поведение, выраженный самоконтроль, наличие лидерских качеств ( $Q_{3+}$ ), низкий уровень эмоциональной мотивированности ( $Q_4$ ). Интернальность проявляется в высоких ее значениях по показателям деятельности, межличностного общения и достижений. Основной механизм регуляции – *эмоциональная гибкость*, являющаяся следствием опосредованной связи эмоциональных личностных черт и нижележащих свойств индивидуальности (подвижности нервных процессов и свойств темперамента). Выявлено также значимое влияние личностных особенностей на снижение динамики вегетативных откликов эмоциогенной природы.

Основная эмоциональная регуляция осуществляется только за счет эмоциональных личностных черт (в основном контроля над эмоциями ( $Q_{3+}$ ) и снижением чувствительности (I). Социально-психологические свойства испытывают на себе влияние регулирующей роли эмоций только темпераментальными показателями в области здоровья и семейных отношений.

Таким образом, можно отметить, что эмоциональная устойчивость – это довольно сложное и неоднозначное образование. Понятие «эмоциональная устойчивость» соотносится с понятием «психологическая устойчивость» и предполагает наличие синтеза свойств и качеств, позволяющих личности уверенно и самостоятельно в различных эмоциональных условиях выполнять свою профессиональную деятельность, что особенно важно для сотрудника ОВД, деятельность которого связана с большими физическими и нервными нагрузками.

## СОЦИАЛЬНАЯ ОБУСЛОВЛЕННОСТЬ И ВНУТРЕННИЕ МЕХАНИЗМЫ ФОРМИРОВАНИЯ СТРУКТУРЫ ИНФАНТИЛЬНОЙ ЛИЧНОСТИ

*С.Н. Петросьян*

*г. Сочи*

*svpet@mail.ru*

Проблема формирования и развития личности традиционна для психологической науки. Структура личности, как показали многочисленные исследования, начинает формироваться в непосредственном контакте с матерью еще внутриутробно. В дальнейшем бытие и развитие личности протекает в целостном единстве субъективности и взаимообусловленности феноменов внутреннего мира человека, его организмических состояний, поведенческих моделей и событий внешнего мира, в котором он живет (Рябкина З.И., 2012).



Для ребенка и подростка важнейшим фактором формирования личности выступает семья. И так как инфантилизм традиционно понимается как незрелость в развитии, сохранение в физическом облике, эмоциональных, когнитивных, поведенческих реакциях черт, присущих предшествующим возрастным этапам, истоки формирования структуры инфантильной личности следует искать в семье.

Исследования характеристик инфантильной личности на сегодняшний день ведутся в рамках клинической психологии, где инфантильная организация личности рассматривается как вариант пограничной организации личности. Как характерологическое свойство личности инфантилизм изучается в неклинической психотерапии, где одним из основных признаков такой личности считается безответственность, а основной терапевтической стратегией – развитие умения разделять и брать на себя ответственность.

Обобщая многочисленные клинические исследования, Отто Кернберг утверждает, что «у инфантильной личности преобладают прегенитальные и особенно оральные проблемы. ... возможности стабильных объектных отношений у них ограничены... Инфантильные личности демонстрируют детскую “зависимость”, носящую более агрессивный и оральные характер, чем у истерической личности. На более глубоком уровне пациенты со структурой инфантильной личности оказываются неспособными зависеть от других по причине сильных нарушений интернализированных объектных отношений» (Кернберг О., 2001).

Как считает О. Кернберг, порочные круги с проекцией агрессии и повторной интроекцией агрессивно настроенных образов себя и объектов – главный фактор развития психоза и пограничного состояния личности.

Эти регрессивные повторные смещения образов себя и объектов, по Кернбергу, могут зависеть от следующих факторов: 1) недостаточного развития аппарата первичной автономии; 2) отсутствия толерантности к тревоге; 3) избыточной фрустрации в реальности; 4) соответствующего избыточного развития агрессивности.

В неклинической психотерапии, на наш взгляд, представляется, уместно говорить не об инфантильной организации личности как таковой, а об инфантильной позиции, избираемой личностью в ответ на давление внешней ситуации. Основоположителем позиционного подхода в психологии и психотерапии, известным как транзактный анализ, является Э. Берн. Развивая его идеи, С. Карпман показал, что всё многообразие ролей (позиций), лежащее в основе «игр, в которые играют люди», может быть сведено к трем основным – Спасателя, Преследователя и Жертвы.

По нашим наблюдениям, позиция жертвы – это первая позиция, в которую попадает ребенок в процессе развития в ответ на агрессивный импульс среды. Но в этой ситуации благодаря интериоризации опыта, а возможно, и биологической обусловленности в психике начинают формироваться сразу обе позиции: жертвы и агрессора. С одной позицией личность идентифицируется, другую проецирует. Позиция Спасателя – это первый шаг на пути выхода из позиционного конфликта Жертва – Преследователь, так как спасательство предполагает некий взгляд со стороны и формируется на основе сочувствия, эмпатии.

Инфантилизм как устойчивое структурное образование появляется там, где позиции не могут быть интегрированы и встроены в структуру личности. То есть там, где личность в условиях конфликта направляет активность не на разрешение ситуации и поиск выхода из нее (Спасатель), а на реакции самоподавления (Жертва) или нападения (Преследователь). Позиция Спасателя, которая в дальнейшем трансформируется в зрелую позицию, не нарабатывается.

В благополучной семье ребенок, во-первых, защищен от конфликтов, к которым в силу возраста еще не готов, во-вторых, опираясь на родительскую поддержку, учится справляться с конфликтными ситуациями собственными ресурсами, переводя агрессивный импульс в энергию активности. Другими словами, конфликтные ситуации служат для ребенка из благополучной семьи ситуациями развития, но не ситуациями травмы.

Наоборот, отрицательный эмоциональный опыт, к которому ребенок не готов, при отсутствии эмоциональной поддержки закрепляет позиционное расщепление «жертва – агрессор», превращая такую диспозицию в устойчивую.

Таким образом, структура инфантильной личности в обязательном порядке включает в себя две выученные позиции: жертва – агрессор. Инфантилизм, по сути, является отказом отвечать на

внешнюю агрессию. Причем уровень инфантилизма обусловлен тем возрастом, в котором была нанесена травма.

Обратная (полярная) сторона инфантилизма – жестокость. Не случайно асоциальный тип поведения, связанный с проявлениями жестокости, практически всегда предполагает ту или иную степень инфантилизма.

Позиционное расщепление всегда ярко эмоционально окрашено и в дальнейшем (в зрелой жизни) проецируется практически на любые конфликтные ситуации. То есть личность демонстрирует сильнейший негативный спектр эмоций – от ненависти до уныния.

Приведем пример: Елена, 43 года, предприниматель. Работа предприятия пошла на спад, нужна реорганизация. Жалуется на депрессию и приступы паники. Внешне Елена довольно привлекательна. Интонации как у жалующегося ребенка. Терапевтическая работа позволила выделить следующий паттерн реагирования: в конфликтной ситуации первой включается реакция протеста «не хочу», которая появляется на любое требование «надо», причем неважно, исходит ли это «надо» от другого, либо от самой клиентки. Мы условно назвали это диспозицией «надо – не хочу». По словам Елены, после наступает депрессия. На интрапсихическом уровне (ролевое разыгрывание диспозиции) «надо» перерастает во вспышку агрессии, диспозиционный полюс «не хочу» – в усиленную реакцию сопротивления «не буду». В жизни Елена неагрессивна. Но на внутреннем уровне агрессия подавляется и нерешенная диспозиция переходит в реакцию стойкой депрессии. При расспросе выяснилось, что мать Елены была властной до жестокости, часто была дочь. Нерешенная диспозиция (Елена не могла защититься от матери) закрепилась, а уже в зрелом возрасте была спроецирована на обычную житейскую ситуацию и привела к драматической реакции. То есть, как только Елена решила реорганизовать предприятие («надо»), развернулся весь паттерн реагирования: агрессия – сопротивление – паника – депрессия.

Терапия заключается в выявлении и присвоении диспозиционной реакции (Это я такая гневная, а не мать!), в интеграции диспозиций в личностную структуру.

Это один из множества случаев, когда «застывание» в порочной, нерешенной ситуации развития, закрепляя диспозиционные реакции, деструктивно влияет не только на развитие личности, но и на ее эмоциональное и психическое благополучие, всю ее жизнь.

Анализируя литературу по данному вопросу и свой терапевтический опыт, мы склонны следующим образом охарактеризовать незрелую (инфантильную) личность:

*Структура инфантильной личности* представляет собой диспозиционное расщепление по типу: жертва – агрессор (жестокость – инфантилизм), в зависимости от времени формирования 1) по шизоидному типу: уничтожение – выживание (базовое недоверие к миру, страх смерти); 2) по невротическому типу: близость – отчуждение (базовое недоверие к другому, страх брошенности); 3) по нарциссическому типу: величие – ничтожество (базовое недоверие к социуму, страх несостоятельности).

В полюсе жертвы инфантильная личность наивна и светла. В полюсе агрессора переживание жестокости лишено злобной окрашенности («Ударить, чтобы ударить, потому что противен вид слабого»).

*Профиль незрелой личности.* Ответственность подменяет виной. Вину, в свою очередь, отрицает: у него всегда есть четкое представление о том, кто виноват в том, что у него не получилось, но он сам никогда не виноват: виноваты конкретные люди, государство, судьба. На локальные замечания реагирует как на тотальное уничтожение. Большие, серьезные, глобальные проблемы рассматривает как абсолютно безнадежные. Вариант решения: нужно быстро найти человека, на которого можно переложить проблему, и про нее забыть. Ищет поводья, которого при случае можно обвинить.

Огромное внутреннее напряжение часто жестко и прямолинейно реализует в общении. Прямой конфликт – способ самовыражения, ощущения сильного полюса. Подсознательно испытывает сильный страх: ни за что не пойдет в какие-то непривычные ситуации, но сознательно не воспринимает это как ограничение, а воспринимает как проявление своей личности.

Не способен к сотрудничеству. Считает, что вся его жизнь зависит от внешних условий.

По отношению к внешнему миру (Другому, социуму) пребывает в двух основных состояниях: бездумной свободы (игнорирование), с одной стороны, и полной зависимости – с другой. Понятие свободы подменяется понятием безнаказанности, часто потребность в свободе выливается в

склонность безнаказанно игнорировать бытие и волю других людей и всего окружающего мира. Необходимость – всегда досадная помеха, определенное зло (на необходимость проецируется агрессивный полюс).

Так как незрелая личность живет во власти проекций, ее бытие обусловлено проекциями и часто разворачивается как проективная игра. Позиции или роли, которая личность отдает миру, находят своих актеров. Но парадокс состоит в том, что даже если нет актера на необходимую роль, личность спроецирует нужную роль и все равно включится в игру.

Таким образом, структура инфантильной личности представляет собой нерешенный диспозиционный конфликт по типу «жертва – агрессор». Инфантилизм – это форма психологической защиты, особенностью которой является игнорирование агрессивного импульса среды. Характер диспозиционного конфликта «инфантилизм – жестокость» зависит от возраста, в котором появился нерешенный диспозиционный конфликт, и часто обусловлен отношениями в семье.

Личность идентифицирует себя с одной из позиций, другая проецируется. Наличие диспозиционного конфликта характеризуется хроническим напряжением, сопровождающимся эмоциями тревоги и страха, и часто соматизируется. Тяга к употреблению алкоголя или наркотиков объясняется потребностью в снятии постоянного напряжения, которое несет в себе инфантильная личность.

Бытие личности во многом обусловлено «выученными» диспозициями, так как личность выстраивает свои смыслы и разворачивает свое бытие согласно тому опыту, который получен и закреплён как паттерн реагирования, своего рода интрапсихический рефлекс.

Вместе с тем диспозиционные конфликты являются ступенями личностного роста, когда осознанная и встроенная в структуру личности агрессия преобразуется в активность и служит самоактуализации личности в ее бытии.

## О СУБЪЕКТНОСТИ РЕЛИГИОЗНО-ДУХОВНОГО ОПЫТА ЛИЧНОСТИ

*И.Г. Самойлова  
г. Кострома  
samirge@mail.ru*

Одной из тенденций настоящего времени является воспроизводство религиозного сознания не только на основе православной веры, что характерно для полиэтнической среды. Возрастает число верующих вообще, среди которых много приверженцев эклектических систем, чье мировоззрение и интересы представляют собой механическое соединение несовместимых элементов и теорий. Критерием, по которому можно отличить подлинную религиозность личности от ее девиантных форм, может выступать только сам религиозный опыт, накопленный верующими в определенном духовном пути. В этой связи мы считаем важным изучение психологических аспектов религиозно-духовного опыта людей, полученного не в традиционной для русского этноса православной вере, а в результате духовного пути в других религиозных системах «чужих» этносов. Объектом психологии в таких исследованиях является «естественное», а не «сверхъестественное».

Психологическая наука «не может претендовать на решение вопроса о валидности Бога как объекта опыта... С феноменологической точки зрения психология призвана описать опыт восприятия божественного, а вовсе не доказывать реальность опыта такого восприятия» (Мэлони Н.Г., 2001). Психолог изучает самоотчеты людей, переживших религиозный опыт, но проверить истинность или ложность свидетельства респондентов он не в состоянии. Исследуется субъектность религиозного опыта, где сама личность с религиозной ориентацией выступает субъектом своего религиозного опыта и духовного пути.

Мы провели серию эмпирических исследований, посвященных ценностно-смысловым и идентификационным аспектам религиозно-духовного опыта людей – членов новых религиозных движений: пятидесятников, баптистов, сахаджа йогов (Самойлова И.Г., 2005–2013). В одном из них (на примере сахаджа йоги) изучались духовные события религиозного обращения (конверсии) личности. Под религиозным обращением мы понимаем принятие новой для индивида религиозной идентичности, сопровождающееся включением в систему религиозно-духовной практики и ведущее к изменению образа жизни. Тип религиозного обращения зависит от биографической ситуации

человека, его возраста и предшествующего социального опыта. В православной традиции религиозная конверсия называется воцерковлением.

Религиозная конверсия – это процесс, включающий в себя несколько этапов и фаз и образующих в совокупности «судьбоносное» духовное событие, превосходящее по значимости и влиянию на индивида все другие события его жизни.

В проведенном под нашим руководством Е.Л. Спасовой эмпирическом исследовании, посвященном изучению субъективной картине жизненного пути личности с религиозной ориентацией, было вычленено духовное событие вхождения в «духовные врата». Базу исследования составили 14 женщин в возрасте от 19 до 42 лет, с различным духовным опытом пребывания в сахаджа йоге (в религиозной традиции индуизма). Средний возраст – 28,6 лет; с высшим образованием 12 чел. и средне-специальным – 2 чел. В качестве контрольной выступала светская группа женщин, идентичная по составу и образованию, средний возраст которой – 28,9 лет. Основным методом исследования – каузометрия (Кроник А.А., Ахмеров Р.А., 2003). Испытуемые проживают в Костроме, Ярославле, Воронеже. Общий объем выборки – 28 чел.

В результате исследования были получены существенные различия в каузограммах респондентов религиозной и светской выборок. Важнейшим духовным событием своей жизни сахаджа йоги назвали событие «духовной самореализации» (или «рождение в духе», «второе рождение», «просветление»). Термином «духовная самореализация» в сахаджа йоге называется процесс активизации энергоинформационной субстанции в теле человека, известной в восточной духовной традиции как «кундалини». Физиологический процесс активизации кундалини происходил на основе метода, созданного Нирмалой Шриваставой. Сегодня этот метод известен как религиозная технология «просветления» (Шривастава Н., 2007). Именно первый кундалини-опыт, когда человек начинал ощущать прохладные вибрации на ладонях рук и на макушке головы, был назван испытуемыми религиозной группы самым важным духовным событием своей жизни. Каузограммы зафиксировали самый высокий мотивационный статус этого духовного события. «Рождение в духе» образует своеобразный пик; это событие делит жизнь адепта на две не связанные между собой половинки – жизнь до йоги и после. Об этом свидетельствуют средние показатели мотивационных статусов событий, предшествующих йоге и следующих за ней.

Духовное событие, по мнению части респондентов, никак не подготовлено другими событиями жизненного пути и произошло спонтанно в результате духовной встречи. Второй части испытуемых жизнь до йоги казалась «сплошным страданием» и приход в йогу они считают «спасением» и «избавлением». Для третьей части респондентов предшествующие йоге события жизненного пути представляют собой своеобразный поиск, испытание, путь к себе: «сплав по реке», «на слете бардовской песни», «прыжок с парашютом». Можно сказать, что предшествующая жизнь готовила их к образу жизни в сахаджа йоге. В картине жизненного пути двух адептов религиозной группы не было зафиксировано события «самореализация», так как девушки занимались сахаджа йогой с детских лет. Родительская семья являлась агентом их религиозной социализации. В светской группе события жизненного пути, которые отражены в каузограммах, относятся в основном к профессиональной или семейной сферам.

Таким образом, религиозное обращение всегда сопутствует духовной жизни человека и во многих религиозных традициях считается началом религиозно-духовного опыта личности. Религиозное событие порождает чувства и переживания, которые «обычно превосходят все остальные по своему воздействию» и «впоследствии направляют поступки человека» (Мэлони Н.Г., 2001). Позже, когда само духовное событие уже в прошлом, воспоминания-переживания оказывают мощнейшее воздействие на человека и на его субъективное восприятие своего жизненного пути.

Вслед за С.С. Хоружим мы рассматриваем духовный опыт как опыт экзистенциально-личностный, который отличается от опыта социального. Понятие духовного опыта шире понятия опыта религиозного, так как последний понимается как «опыт в рамках духовной традиции». Можно говорить о православной духовности, о мусульманской духовности и т.п., т.е. «в рамках соответствующей религиозности» (Хоружий С.С., 2003).

Полагаем, что религиозный опыт является экзистенциальным опытом верующих, так как значимые религиозные события жизненного пути далеко выходят за рамки повседневности и в процессе осмысления меняют внутренний мир личности. В религиозном опыте наряду с событиями повседневности присутствуют и события, имеющие для человека экзистенциальный смысл.

Например, опыт получения «духовной самореализации» в сахаджа йоге может послужить толчком к смене профессиональной деятельности, места жительства, к изменению семейной ситуации, к осознанному выбору православной веры или любой другой религиозной традиции.

Экзистенциальный опыт имеют люди и с религиозным, и с атеистическим мировоззрением, поэтому по объему понятие религиозного опыта является более узким, чем понятие опыта экзистенциального. С позиции метасистемного подхода религиозный опыт, на наш взгляд, можно рассматривать как систему, в которой есть собственный уровень и метауровень, выходящий за его пределы (Знаков В.В., 2011; Карпов А.В., 2004). Содержательные компоненты религиозного опыта как интегративного психического образования включают: религиозные и духовные ценности, смыслы, религиозные представления и духовные знания, религиозно-духовные переживания.

## УНИВЕРСАЛЬНЫЙ КОД ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ БЕЗОПАСНОСТИ СОЦИАЛЬНОГО СУБЪЕКТА

*С.Н. Тесля, И.Б. Шуванов*  
г. Сочи  
*wayness@yandex.ru*

Психологическая модель безопасности социального субъекта (далее – ПМБ) – это пространство-время переживания-проживания «опасность» и переживания-проживания «безопасность», или «ситуаций», которые мы будем обозначать: ситуация «Опасность» (далее – СО) и ситуация «Безопасность» (далее – СБ) (Тесля С.Н., Шуванов И.Б., 2011).

ПМБ есть система «частных» кодов, возникающих в более широкой кодовой структуре – в психологической модели субъектности социального субъекта (далее – ПМСС), которую мы обозначаем как субъективную «технология» субъектности социального субъекта.

ПМСС есть система кодов субъектности социального субъекта, соответствующих параметрам и константам субъектности как главного способа существования социального субъекта и социальным субъектом. Эти параметры: субъект субъектности, содержание, форма, характер, направленность субъектности (Тесля С.Н., 2012).

Таким образом, ПМБ также связана с параметрами субъектности и усиливает ПМСС, служит субъективной «техникой» субъектности социального субъекта, разворачиваясь в составе ПМСС.

Наиболее существенным является вопрос о том, *как и где* берет начало и «работает» ПМБ социального субъекта, можно ли формализовать знание о ней, концептуализировать ее структурные компоненты, возможна ли эмпирическая реконструкция ПМБ.

Тезис. *Переживание-проживание «безопасность» возникает как мотивационный, когнитивный и действенный (поведенческий) ответ социального субъекта на депривацию его участия в процессе субъектности.* Процесс депривации (отлучения, отключения, выключения) социального субъекта от субъектности, именно в качестве прессинга, шока, переживается и проживается им как опасность. СО формируется на различных стадиях депривации 1) тогда, когда только возникают условия для будущей депривации (возможность депривации); так, получив высокую должность, чиновник боится потерять статус и «уважение», связанные с этой должностью; 2) в ходе самой депривации, например, выслушав предложение вышестоящего начальника уйти в отпуск в ноябре, подчиненный получает сильнейшую аритмию и попадает в больницу с гипертоническим кризом; 3) как относящаяся к «результату» депривации, к примеру, чувствуя, что с ним перестали считаться, мнение его уже не учитывается при принятии решений, госслужащий все чаще появляется в районе расположения «службы занятости», с тревожным чувством в душе.

Только при возникновении СО социальный субъект начинает сознательно сопротивляться депривации (равно опасности) и *выбирает* субъектность как безальтернативный вариант жизни в социуме, тем самым добровольно становится легитимным социальным порядку и нормам, требующим от него рационализировать свое существование. Так, получив высокую должность, чиновник рьяно принимается «реформировать» и «модернизировать» вверенный ему участок работ, принимая в свое окружение новых лиц из старых друзей. А на предложение уйти в отпуск в ноябре приносит на следующий же день отчеты, которые надо было сдать летом. Наконец, устав бродить

возле «службы занятости», госслужащий уезжает в деревню и через пару лет становится успешным фермером.

«Опасность» становится действенным рычагом социального управления и социализации на уровне самоконтроля, стимулом к само-познанию и само-регуляции. Последние вращаются вокруг неизбывных социальных ценностей, важнейшими из которых признаны ценности идентификации: «место в жизни»; «значимый Другой»; «собственное Я».

Помещая ПМБ внутри ПМСС, более широкой по объему структуре, мы, кроме их подобия, признаем и опосредованность ответа субъекта на депривацию субъектности «проколами» в его ПМСС, главным образом это должно быть заметно по диагностике *паттерна кода субъектности в ПМСС, локализуемому в мотивационном блоке переменных субъектности* (Психология опасности и безопасности / ред. С.Н. Тесля, И.Б. Шуванов, 2012). Скажем, диагностируя паттерны кода субъектности индивида, индивидуальности, личности, видим, что паттерн кода субъектности в их ПМСС представлен не полностью, частично или негармоничными вертикальными комбинациями. В этих участках сбоя в структуре паттерна кода субъектности в ПМСС и можно фиксировать узловые коды ПМБ.

Таким образом, коды ПМБ следует идентифицировать в соответствии с паттерном кода в ПМСС, где свернуты параметры и константы субъектности социального субъекта. Потенциально коды ПМБ будут коррелировать со всеми кодами ПМСС, представленными в паттерне кода субъектности, не говоря уже о потенциальной корреляции с каждым кодом в отдельности. Это значит, что *еще* на мотивационном уровне *уже* можно прогнозировать потенциально неблагоприятные зоны субъектности индивидуума, неблагоприятные, болезненные или травмоопасные для него или тех, кто рядом с ним. Эти зоны сосредоточены в содержании тех *функций кодов* субъектности, что вошли в *паттерн* кода субъектности в ПМСС: «опасность» и «безопасность» здесь наиболее вероятны, т.е. «опасность» может быть наиболее актуальна, а «безопасность» – наиболее востребована.

Универсальный код ПМБ – «*ситуация опасность / безопасность*». Это двойной код, состоящий из противоположностей «опасность» и «безопасность». Условно можно задать их по отдельности, как два относительно самостоятельных кода: код СО и код СБ. Согласно структуре кода выделены *функции* универсального кода ПМБ «Ситуация опасность/безопасность». Этими функциями являются: «Конституирование ситуации опасность/безопасность» ( $\phi_1$ ); «Конструирование ситуации опасность/безопасность» ( $\phi_2$ ); «Произведение ситуации опасность/безопасность» ( $\phi_3$ ).

Обратим внимание на СБ. По логике концепции, *идеальная* «безопасность» есть переживание-проживание субъектом своей полной включенности в процесс субъектности, или, в преломлении на среду активности, – включенность в идентифицирующую субъекта социальную практику (в профессию, гендерные, возрастные отношения, занятие, работу, дело и т.д.), на уровне конкретной жизненной ситуации.

Полнота участия субъекта в процессе субъектности дает ему чувство жизненного комфорта, уверенности в себе, адекватную самооценку, что и есть субъективная феноменология переживания-проживания «безопасность». *Поэтому паттерн кода субъектности в ПМСС социального субъекта, а также показатели его «позиции по отношению к жизни в целом», выделенной нами в отдельный код, по сути, и есть «завершенный» геитальт ситуации «безопасность»* (Тесля С.Н., Шуванов И.Б., 2012). Можно сказать, что паттерн кода субъектности и показатели «позиции» субъекта по отношению к жизни в целом «переходят» в ПМБ со всеми своими *локальными переменными функциями кодов* субъектности в ПМСС, как эталон «безопасности» субъекта.

Следовательно, локальными переменными функций кода СБ в ПМБ можно считать все локальные переменные функций кодов в ПМСС, по каждому измерению социального субъекта (индивиду, индивидуальности, личности), наиболее ярко представленные в *паттерне* кода субъектности в ПМСС. А проведенные через «сито» депривации локальные переменные паттерна кода субъектности в ПМСС дают выход на код СО для каждого измерения социального субъекта.

Этот выход произойдет через полученные «депривированные» карты локальных переменных функций кодов субъектности в ПМСС. Таким образом, существенный исследовательский интерес представляет проблема выделения критериев, согласно которым возможна интерпретация локальных переменных функций кодов в ПМСС с точки зрения их депривации.

Важно понимать, что есть отличие локальных переменных паттерна кода субъектности в ПМСС от кода СБ в ПМБ, так что мы не можем просто «переназвать» паттерн кода субъектности в ПМСС кодом ПМБ.

Подчеркнем, что «безопасность» вторична по отношению к «опасности», «безопасность» переживается как потребность компенсировать ту «нехватку», которую олицетворяет собой «опасность». Для социального субъекта в целом такой «нехваткой» может быть только недостаток самой субъектности как лишение (депривация) его главного способа существования в ауре субъект-объектных отношений.

Переживание-проживание «опасность», таким образом, рождается в процессе отключения или выключения субъекта из субъектности, сопровождает это отключение. СО, по сути, есть отчуждение субъекта от субъектности, изоляция, усугубляющая его уязвимость, делающая его слабым и социально несостоявшимся, увеличивая риск выпадения из интерсубъективного пространства социальных коммуникаций. Поэтому в ответ на «опасность», социальный субъект обязательно будет выстраивать СБ или будет сориентирован на такое выстраивание извне, чтобы восстанавливать этим «строительством» свое право на осуществление субъектности и участие в ней, «как все нормальные люди».

По качеству такое выстраивание будет противовесом СО, снимая «депривацию» субъектности ее «присвоением» вновь, через инициирование активности, т.е. через усиление в себе способности «*быть субъектом*». Речь, следовательно, должна идти о том, *как* социальный субъект строит СБ, а не просто о том, *что* ему требуется для того, чтобы чувствовать себя в безопасности, или из *чего* складывается его безопасность. Так мы утверждаем не симметричное подобие локальных переменных паттерна субъектности в ПМСС коду ПМБ «Ситуация безопасность», но показываем код ПМБ как психологическую *технику*, как операциональную активность, шаг за шагом восстанавливающую показатели паттерна кода субъектности в ПМСС. СБ как код субъектности в ПМБ, таким образом, ориентирована не на *что* делать, а на то, *как* делать.

О том, что депривация имеет место, мы можем узнать, диагностируя ПМСС на уровне паттерна кода субъектности (по меньшей мере). *Необнаружение* параметров субъектности укажет слабое место социального субъекта в субъектности, на уровне его измерения, а именно:

- на уровне динамики измерения (внутри измерения);
- на уровне вектора динамики социального субъекта;
- на уровне главной мотивационной тенденции, характерной для индивида, индивидуальности, личности.

## ПРОБЛЕМА БЫТИЯ ЧЕЛОВЕКА В ЭТНИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ<sup>1</sup>

*О.Р. Тучина*  
*г. Краснодар*  
*tuchena@yandex.ru*

Главная специфика бытия человека – это принадлежность не только к природе, но и к культуре. А основная особенность культурного становления человека – погруженность в непосредственно данные культурные формы, которые неизбежно носят этнический характер. Формирование этничности субъекта связано с изначальной погруженностью индивида в этнокультурную традицию, что, в свою очередь, предполагает наличие социокультурных детерминант в его личностном становлении. Д.А. Леонтьев, опираясь на исследования культурно-исторических механизмов формирования психики человека, отмечает, что социальные регуляторы, изначально внешние по отношению к человеку, в процессе интериоризации превращаются в неотъемлемые элементы психической организации и структуры личности. Поэтому основы социальной регуляции становятся имманентными структуре личности и мотивации социализированного индивида (Леонтьев Д.А., 1996). В результате подобной интериоризации культурные формы, которые определяют самость

---

<sup>1</sup> Работа выполнена в рамках реализации ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 гг. проект 14.В37.21.0542 «Самопонимание субъекта в разных этнокультурных средах».

человека, его «быть собой», из внешне положенных становятся внутренне своими, определяющими Я человека. Таким образом, культурные (в том числе этнические) детерминанты не столько подавляют личностное Я, как, например, это рассматривается в классическом фрейдизме, сколько формируют эти структуры.

Интерииоризация человеком культурных форм разнообразна и многоаспектна. Прежде всего, это освоение индивидом различных социокультурных кодов, определяющих и структурирующих его поведение (Гофман И., 2003). Более глубокое проникновение культурных форм в личностные структуры происходит в контексте включенности человека в социально организованные виды деятельности. Именно деятельность представляется специфически человеческой формой активности (в отличие от инстинктивных механизмов животного мира). Структура деятельности включает в себя цель, средства и результат. Все это вместе является нормативной стороной культурной традиции и составляет алгоритмы ее бытия. В этом контексте общество как коллективный субъект, носитель норм определяет форму субъектности индивида, как форму активного и сознательного начала своей индивидуальной деятельности (Давыдов В.В., 1982).

В процессе деятельности происходит интерииоризация нормативной стороны культуры, включая освоение образцов, определяющих культурные нормы. Поскольку человеческое бытие представляет собой жизнь в культуре, то формирование людей как человеческих существ предполагает усвоение норм культуры, их дальнейшая жизнедеятельность базируется на владении этими нормами (Швырев В.С., 2001).

Усвоение социокультурных норм, в контексте которого происходит становление индивида как субъекта традиции, неразрывно связано и с интерииоризацией имманентных этим нормам смысловых структур. То есть формирующие субъекта общественные правила и образцы становятся своими, лишь приобретая личностную значимость, естественную и самоочевидную ценность. И в этом плане деятельность, в контексте которой происходит субъектное освоение нормативной стороны культуры, формирует также ценностное основание самосознания личности. Ведь всякий образец, определяющий содержание нормы и собственно целеполагание, обладает собственной ценностной перспективой. Поэтому детерминизм традиции как раз и состоит в формировании подобной естественной самоочевидности сознания человека.

Вместе с тем деятельностный подход к формированию субъекта социокультурной традиции не может быть сведен лишь к активаторским усилиям общества, формирующего личность по социально заданному образцу. Ведь основа подобного образца – потребности и цели социального субъекта, которые, как отмечает А.В. Брушлинский, «существуют только в том случае, если они являются также и личными, а не надличностными или внеличностными» (Брушлинский А.В., 2003). Поэтому погруженность человека в культуру и вращение в нее (особенно это относится к изначальной для индивида этнокультурной традиции) можно вслед за В.П. Зинченко рассматривать как жизнедеятельность, т.е. как живую органическую систему, способную сопротивляться навязанному извне проектированию и отторгать противоречащие ее органике искусственные формы (Зинченко В.П., 2001). Подобная естественность и определяет «окультуривание» индивида, при котором изначально внеположенные общественные формы культуры становятся личностными.

При подобной органичности социокультурного формирования личности общественные представления о должном и образцовом опосредуются повседневной жизненной практикой. И здесь нормативно-ценностная структура социокультурной традиции дополняется компонентом «нормальность», через который осуществляется субъективное включение индивида в данную традицию.

Нормальность не тождественна представлениям об обыденности и типичности, поскольку предполагает первичную оценку этих представлений. Обыденность в отдельных своих аспектах или даже в существенных чертах (как в случае революционно настроенного сознания) может рассматриваться как ненормальность. В то же время нормальность не может быть редуцирована к собственно социокодам, правилам и нормам, поскольку значимость последних, в свою очередь, оценивается в контексте непосредственно данной жизнедеятельности. Именно при таком преломлении взаимооценивания формируется личностный горизонт нормальности как соединение представлений о норме (тем, как должно быть) и обыденности (тем, что есть в наличии). Разрыв между этими уровнями может быть порой значительным, но границы нормальности не нарушаются до тех пор, пока сохраняется возможность и значимость осуществления индивидом социокультурного образца, т.е. возможность и значимость человека *быть* должным образом.



Таким образом, социокультурные детерминанты формирования субъекта можно свести к усвоению поведенческих кодов и нормативной стороны разнообразных видов деятельности. Вместе с этим происходит интериоризация имманентных данным нормам ценностных интенций. В результате образуется самоочевидный горизонт сознания субъекта – носителя традиции, который можно рассматривать как уровень нормальности, включающий в себя представления об общественных нормах и ценностях в контексте реальной жизнедеятельности.

Однако социокультурные (в том числе и этнические) детерминанты становления человека как субъекта парадоксальным образом становится условием его свободы и автономности. Ведь субъект – это человек на высшем уровне деятельности, что невозможно без самостоятельности, выраженной в целеполагании, творении своей истории; целостности как соединения природного и социального; духовности, связанной с высшими устремлениями и смыслами человеческой жизни (Брушлинский А.В., 2003). Поэтому деятельность субъекта не сводится лишь к воспроизводству, пусть и в преломлении личностной жизнедеятельности, социокультурных образцов, «преобразующий и целеполагающий характер деятельности позволяет ее субъекту выйти за рамки любой ситуации и встать над задаваемой ею детерминацией, вписывая ее в более широкий контекст культурно-исторического бытия, и тем самым найти средство, выходящее за пределы возможностей данной детерминации» (Давыдов В.В., 1966.)

Источник внутренней свободы субъекта при его изначальной детерминированности обществом и культурой В.П. Зинченко видит в особенности функционирования внутренних форм субъекта, которые, будучи результатом интериоризации внешних форм традиции, в процессе деятельности теряют свой опосредованный характер и, становясь личностными структурами, живут самостоятельной жизнью. Причиной такой потери является рассмотренный нормативно-ценностный символизм культурных форм: «Интериоризируется не элементарная внешняя форма символа, а его бесконечное внутреннее содержание, которое “прорастает” в нас, часто без адреса, помимо нашего желания и воли. Разумеется, такое прорастание происходит не в физическое, а в символическое “тело” человека, в его духовный организм, в феноменальное “тело” его желаний, мотивов, ценностей, сознания» (Зинченко В.П., 2001). При простоте и ясности подобной схемы Зинченко указывает на ее парадоксальность: «Но ведь духовный организм... представляющий собой пространство, куда могут быть “помещены” или в которое “прорастут” те или иные содержания, сам должен быть построен. Притом построен с помощью тех же символов, содержание которых должно интериоризироваться. Значит, интериоризации должен предшествовать акт “сотворения мира”, разумеется, своего собственного. Этот мир едва ли может порождаться из глубин собственного духа, поскольку его еще нет, во всяком случае, он не имеет формы. Я веду к тому, что интериоризация – это не гносеологический акт. Это акт онтологический, жизненный, реальный» (Зинченко В.П., 2001).

Поэтому свобода субъекта не противостоит социокультурному детерминизму, а является его продолжением, при котором объективная обусловленность индивида социокультурной традицией оборачивается самосозиданием личности, что порождает встречный процесс оценочного отношения к нормативным образцам данной традиции, определением их личностной ценности и значимости. И здесь возможен как их критический пересмотр, так и максимально полное принятие. Детерминизм традиционных структур при этом оборачивается предзаданностью смысловых позиций, с которыми субъект вступает в диалог, становясь их пропонентом или же оппонентом, что и определяет векторы личностного становления.

### **ЭВРИСТИЧНОСТЬ ИДЕЙ А.В. БРУШЛИНСКОГО ДЛЯ ПСИХОЛОГИИ БЕЗОПАСНОСТИ ЛИЧНОСТИ**

*Г.Ю. Фоменко  
г. Краснодар  
fomgal27@mail.ru*

Впервые в систематизированном виде взгляды А.В. Брушлинского на психологию безопасности были изложены в его статье «Субъект безопасности и безопасность субъекта» (Брушлинский А.В., 1996). А.В. Брушлинский подчёркивал, что процесс переоценки ценностей в нашем обществе породил и новое понимание проблем безопасности. При таком подходе выявляется, что содержа-

ние и степень безопасности общества и человека находятся в прямой зависимости от функционирования всех структур общества – экономической, политической, социальной, правовой. В результате система самой безопасности приобретает сложную структуру, в которой можно выделить соответствующие составляющие компоненты или подсистемы.

Необходимо подчеркнуть, что для развития психологии безопасности личности эвристичен, на наш взгляд, весь комплекс воззрений и идей А.В. Брушлинского, касающийся изначальной активности человека как субъекта в сочетании с потребностью в проявлении и реализации собственной субъектности, нетерпимость восприятия себя как объекта (Брушлинский А.В., 1994, 2003); требования А.В. Брушлинского к точности формулировки принципа детерминизма с обязательным заключительным фрагментом «как основание развития» (Брушлинский А.В., 2003, с. 28, 98); акцента на изначальной социальности любого индивида; подчёркивания двусторонней зависимости общества и человека; выделения оснований для конституирования группового субъекта; положения о том, что личные интересы не подчиняются общественным, а общественные интересы существуют как таковые только в том случае, если они одновременно являются также и личными, а не надличностными и внеличностными; заострения внимания на том, что в деятельности самостоятельность вовсе не противостоит совместности, напротив, именно в совместной деятельности реализуется её самостоятельность (Брушлинский А.В., 1994, 2003).

В данных конкретно-исторических условиях у человека подрывается чувство безопасности по новым и очень разнообразным основаниям, которые не были характерны для предыдущих периодов развития нашей цивилизации. При этом все исследователи консолидировано в качестве главной опасности для человека и человечества в целом отмечают то обстоятельство, что у людей может не хватить *психологических ресурсов* для того, чтобы справиться с требованиями, характером и темпами преобразования социальной действительности (Брушлинский А.В., 2003; Гуревич П.С., 2007; Мамардашвили М.К., 2011; Тоффлер Э., 2004; Стёпин В.С., 2000).

Трудами А.В. Брушлинского, его гуманистической трактовкой человека как субъекта доказана принципиальная возможность преодолевать социально-психологические условия, деформирующие развитие личности. Главным в субъекте ученый считал его творческую природу. По его мнению, субъект, находящийся внутри бытия творит историю (Брушлинский А.В., 2003, с. 15). Анализируя понятие «социальность», А.В. Брушлинский подчёркивает, что каждый человек в силу своей уникальности, неповторимости, незаменимости участвует в развитии культуры и всего общества. Это проявляется, в частности, в том, что мышление любого индивида – хотя бы в минимальной степени – творческое, продуктивное, самостоятельное (Брушлинский А.В., 2003). «Творчество», подчёркивал А.В. Брушлинский, обязательно должна опираться на традицию и преемственность. При этом большое внимание он уделял проблеме духовности, которую считал не только индикатором целостного состояния общества, но и одним из оснований его развития (Брушлинский А.В., 1994, 2003).

Созвучны изложенным воззрениям А.В. Брушлинского следующие положения, имеющие принципиальное значение для психологии безопасности: «Самое страшное, что может случиться с нашей цивилизацией, – *отказ интеллектуальных датчиков* (выражающийся в том, что поглощённый мелочными заботами народ перестаёт слышать слова мыслителей и учёных)» (Моисеев Н.Н., 1995, с. 260). Соответственно средством предотвращения возможной цивилизационной катастрофы («единственным заслоном против подобной катастрофы», по Н.Н. Моисееву), как и профилактики различных разновидностей социально-деструктивных явлений, исследователи считают развитие «*личностного начала*». Во-вторых, согласно концепции американского социолога Самюэля Хантингтона: проблема человечества не только в том, чтобы привыкнуть к переменам, она в том – как сохранить ценностно-психологическое ядро культуры (цит. по: Гуревич П.С., 2007, с. 20). В-третьих, как подчёркивают Г. Нуннер-Винклер и В. Эдейстейн, в современном мире «социальный контроль теряет силу, и самоконтроль становится главным условием функционирования социальных систем» (Цит. по: Журавлёв А.Л., Юревич А.В., 2010, с. 9). В-четвёртых, именно творчески мыслящий субъект – главная движущая сила социальных и духовных трансформаций (Брушлинский А.В., 1994, 2003; Гуревич П.С., 2007; Мамардашвили М.К., 2011; Митькин А.А., 2009; Моисеев Н.Н., 1995; Стёпин В.С., 2000 и др.).

Комплекс идей и воззрений А.В. Брушлинского позволяет переосмыслить и оценить возможности личности по сохранению её целостности и аутентичности бытия в современных услови-

ях цивилизационных сдвигов и разломов, выявить психологическое содержание социальных деструкций, возможные способы и пути их преодоления.

В самом общем виде можно констатировать, что социальные деструкции, как и все современные разновидности борьбы (по М. Фуко), сводятся к непродуктивному ответу на один и тот же вопрос: кто мы такие? (Фуко М., 2006, с. 167). Более точно его сформулировал ещё Кант: «Кто мы такие в данный момент истории?» (Цит. по: Фуко М., 2006, с.173). Мы согласны с утверждением, что именно понятие «самоопределение личности» позволяет объединить личный и социальный уровень анализа, поскольку «с помощью самоопределения фактически задаётся *пространство существования (функционирования) субъекта*, но не физическое, а *социально-психологическое пространство* жизненных смыслов и принципов, ценностей и идеалов, норм и правил и т.д.» (Журавлёв А.Л., Емельянова Т.П., 2009, с. 5). Проблема самоопределения личности и групп, их взаимоотношения и взаимодействия, концепции социальной идентичности важны для понимания психологических причин, условий и последствий самых различных социально-деструктивных явлений, в том числе и феномена терроризма, а также основанием для разработки возможных путей и способов борьбы с подобными явлениями (Зинченко Ю.П., 1998, Соснин В.А., 1997; Кольцова В.А., Нестик Т.А., Соснин В.А., 2012; Moghaddam, Marsella, 2004 и др.).

Актуализируется проблема выявления и оценки реальных возможностей человека (индивидуальных и групповых) по активному воздействию на социальные процессы. Необходимо учитывать и такую современную тенденцию, как резкая дифференциация социальных групп по степени их субъектных возможностей (Митькин А.А., 2009) на фоне феномена, который исследователи называют «закабалением мира в качестве объекта»: «Установление такой асимметричности отношений, когда “другой” становится всё более предсказуемым для меня, а я становлюсь всё менее предсказуемым для другого. Собственно, в этой асимметрии и заключено главное прельщение власти: субъект сохраняет свободу воли, тогда как «объект» её полностью лишается» (Панарин А.С., 1999, с. 11).

Приведенное краткое изложение эвристичности взглядов и идей А.В. Брушлинского для психологии безопасности личности наглядно иллюстрирует утверждение В.А. Петровского, считающего, что смысл обращения к слову «идея» определяется её особой, не всегда ясно осознаваемой исследователями системообразующей ролью: быть средством интеграции («сборки») значений, которые исторически складываются и постепенно группируются вокруг некоторого «носителя этой идеи» (Петровский В.А., 2012, с. 338). Осмысление научного наследия А.В. Брушлинского, развитие его идей в методологическом, теоретическом и практическом аспектах позволяют психологической науке полноценно участвовать в междисциплинарном и философском дискурсе, касающемся вопроса о том, какова роль человеческой субъектности (т.е. возможности адекватного восприятия и понимания, планирования действий и их реализации) в процессе *самоорганизации* общества. Они помогают определиться с *проблемным полем* психологии безопасности, которое, на наш взгляд, включает *необходимость определения оптимальных психологических условий динамической равновесности в системах «личность – общество» и «личность – государство»* (с учётом рассмотрения безопасности как системного явления, в котором выделяют прежде всего национальную безопасность и три её уровня: безопасность личности, общества и государства). При этом безопасность личности понимается как возможность сохранить свою целостность и ощущение аутентичного бытия в условиях динамичной реальности с помощью конструктивного разрешения системы разноуровневых противоречий, благодаря чему личность обретает возможность противостоять обстоятельствам. При этих условиях личность как субъект бытия и со-бытия оказывается в состоянии организовать внешнее по законам внутреннего, активно выстраивая пространство собственной жизни, а не принимая как данность навязываемое извне. В приложении к проблемам безопасности новое звучание обретает высказывание А.В. Брушлинского: субъект – это человек на высшем уровне активности, проявляющейся в способности противостоять обстоятельствам (Брушлинский А.В., 2001).

**СООТНОШЕНИЕ КАТЕГОРИЙ «ПРОТИВОПРАВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ»  
И «НЕПРАВОМЕРНОЕ ПОВЕДЕНИЕ» В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОТРУДНИКОВ ОВД**

*А.А. Фролов  
г. Краснодар  
ajeduk@mail.ru*

Правоприменительная деятельность сотрудников органов внутренних дел неразрывно связана с юридическими категориями нарушения прав и последующими действиями по результатам соответствующих нарушений. Нарушения прав в правоохранительной деятельности происходит посредством совершения противозаконных, противоправных действий в форме поступков либо наказуемого бездействия конкретных граждан в четко определенных законодательством ситуациях.

В настоящее время в юридической науке категории «противоправное поведение» и «неправомерное поведение» употребляются как синонимы одного явления – поведения человека, нарушающего существующие нормы права, осуждаемого обществом и наказуемого государством (Радько Т.Н., 2011). Эти категории отнесены к разряду правонарушений и преступлений, систематизированных в различных нормативных документах, регулируемых взаимоотношения в конкретных сферах – Уголовном кодексе РФ, Гражданском кодексе РФ, Кодексе об административных правонарушениях РФ и др. Однако в действительности мы сталкиваемся с такими явлениями повседневности, когда определенные действия человека содержат состав правонарушений, но общественностью не осуждаются, а зачастую и приветствуются. Так, на телеэкране можно часто наблюдать художественные фильмы, в которых главные герои восстанавливают справедливость с помощью насилия. Особенно правильными считаются их действия, когда в сложившейся ситуации законные способы не дают нужных результатов – нет доказательств, нет свидетелей либо свидетели боятся за свою жизнь и т.п. В реальности экранная действительность находит свое отражение в подобных действиях людей. Кроме того, в историческом развитии общества мы многократно наблюдали случаи, когда определенные человеческие действия приобретали характер законодательно закрепленных преступлений. Например, выращивание и хранение конопли как преступные действия нормативно были закреплены относительно недавно – в Уголовном кодексе РСФСР 1960 г., до этого периода подобные действия считались нормой производства сельского хозяйства (УК РСФСР 1960 г.). В то же время мы сталкивались с ситуациями, когда закрепленные действия выходили из состава преступлений. Так, преступление «спекуляция», содержащееся в ст. 154 Уголовного кодекса РСФСР 1960 г., в настоящее время отсутствует в действующем уголовном законодательстве (УК РСФСР 1960 г.; УК РФ 1997 г.).

Юридические понятия «противоправное поведение» и «неправомерное поведение» непосредственно отражают сферу безопасности жизни и деятельности людей, потому как в первую очередь освещают содержание тех действий, которые составляют угрозу для личности, общества и государства. Из этого следует, что детальное изучение данных категорий будет напрямую отражать состояние безопасности человека в обществе. Однако только правовая характеристика определений, на наш взгляд, не дает полного и всестороннего представления, и требует более углубленного изучения прежде всего с психологической стороны.

В рамках исследования психологических особенностей правосознания сотрудников органов внутренних дел в поле нашего зрения попали категории «противоправное поведение» и «неправомерное поведение». Изучение осуществлялось по специально разработанной анкете, содержащей конкретные причины совершения противоправных действий, а также сведения о дисциплинарных наказаниях сотрудников. Кроме того, особенность восприятия категорий «право» и «поведение» мы рассматривали с помощью модификации методики определения уровня морально-правового развития Колберга и Тапп, адаптированной О.П. Николаевой и М.И. Воловиковой (Брушлинский А.В., Воловикова М.И., 2002). Опираясь изначально на юридическую синонимичность и созвучность, а главное, на употребляемость сочетаний «противоправное-неправомерное», мы предполагали выделить причинно-следственную связь между восприятием и последующим поведением сотрудников органов внутренних дел, совершавших соответствующие противозаконные действия. Однако, используя формулировку «нарушение закона», мы получили явное расхождение между восприятием сотрудников ОВД и их поведением: сотрудники ОВД резко отрицательно относились

к нарушениям закона, указывали невозможность собственного соответствующего поведения, но при этом имели дисциплинарные нарушения за аналогичные действия, не отождествляя личные нарушения с нарушениями закона.

В дальнейшем формулировка «нарушения закона» была изменена на «противоправные действия» и «противоправное поведение». После этого были получены результаты, отличные от первых: сотрудники осуждали противоправные действия, но допускали ситуации их совершения, что подтверждалось соответствующими дисциплинарными нарушениями.

Тогда формулировка была изменена на «неправомерное поведение» и «неправомерные действия», а перед непосредственным тестированием проводилась групповая беседа с целью объяснения понятий, включенных в анкету. Результаты были следующими: восприятие стало содержать варианты как нейтральных (ни плохо, ни хорошо), так и положительных характеристик. Респонденты более отчетливо указывали ситуации совершения неправомерных поступков в сочетании с положительным восприятием (совершение во благо) и воздержания от неправомерных действий в сочетании с отрицательным восприятием (недопустимо – не совершаю). Эти сочетания подтверждались наличием дисциплинарных нарушений: в вариантах допустимости оценки и совершения действий взыскания были, в вариантах недопустимости – не было. Также были варианты допустимости оценки и совершения действий и отсутствия взысканий.

Такое положение объясняется включением в содержание формулировки «неправомерное поведение» моральных и нравственных составляющих поведения человека и отсутствием таковых в формулировках «нарушение закона» и «противоправное поведение». Так, нарушение закона воспринимается как самое отягчающее действие, потому как закон имеет большую силу по отношению к праву, а право реализуется в соответствии с законом. Противоправное поведение – это поведение, которое направлено против права, в нарушение права, тогда как неправомерное поведение содержит в себе категории неосвещенности правом и законом, в результате очень часто воспринимается положительно. Наличие и отсутствие дисциплинарных взысканий у респондентов говорит о том, что сотрудник получает взыскание, только если факт становится известным.

В действительности мы сталкиваемся с таким явлением, когда не можем однозначно трактовать действия любого человека, не говоря уже о сотруднике полиции, только с позиции отношения к закону. Для этого рассмотрим только с правовой стороны эпизод из детского мультипликационного фильма «Чебурашка» (1971 г. выпуска, кинорежиссер – Р. Качанов), в котором крокодил Гена взял самовольно компрессор для того, чтобы сделать детям игровую площадку. Получается, что крокодила необходимо привлечь по ряду статей Уголовного кодекса за хищение дорогостоящего оборудования и использование его без соответствующего обучения, а также за самовольное возведение во дворе незаконной постройки. Сотрудника милиции, разбирающегося по данному факту, можно смело увольнять из органов внутренних дел за сокрытие преступления и за превышение должностных полномочий, выражающихся в устранении жалобы со стороны заявителя, а также за «крышевание» или покровительство лица, совершившего преступление. Мы четко действуем по закону, а в конечном счете искажаем содержание моральных и нравственных ценностей, которые прививаются детям с экрана.

Обобщая полученные данные, мы пришли к выводу, что в настоящее время употребление терминов «противоправное поведение» и «неправомерное поведение» в юридических документах и иных источниках с позиции синонимичности является неверным ввиду явного отличия их психологического содержания. Соответственно это напрямую отражает состояние безопасности личности, совершающей данные действия: будет ли она подвергнута за них наказанию или нет. А значит, для обеспечения безопасности всего общества и государства необходимо более углубленное рассмотрение категорий «неправомерности – противоправности».

**ПЛЮРАЛИЗМ И МУЛЬТИКУЛЬТУРНОСТЬ  
КАК ОСНОВАНИЕ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ<sup>1</sup>**

*И.А. Чистилина, С.Г. Оганесян*

*г. Краснодар, г. Ереван*

*irina\_chistilina@mail.ru, suren.oganesyan@inbox.ru*

Кризис государственности 1990-х гг. в нашей стране показал, что одна из наиболее уязвимых сфер человеческих взаимоотношений в трансформирующемся обществе – это отношения между разными этническими группами. Именно сюда проецируются экономические, социальные и политические проблемы. Межэтнические отношения – одна из самых значимых сфер социальных взаимоотношений. Поэтому так важна этническая толерантность, основой которой, мы полагаем, должны выступить плюрализм и мультикультурализм.

Терпимость в отношении людей, принадлежащих к другой национальности, предполагает, что мы осознаем существование скрывающихся под различиями сходств и тождеств, например, осознаем принадлежность отдельных групп к человечеству в целом. В современном мире благодаря информационной открытости многообразие и многоликость мира растет. Но параллельно с процессами глобализации огромное значение приобретает стремление людей к отличительности. Ксенофобия – неприязнь, враждебность и страх по отношению к другим, непохожим на тебя отдельным людям и целым группам. Ее психологическая функция – защита от других, ее цель – изоляция, либо полная, либо частичная. Ксенофобия – центральный психологический механизм формирования интолерантных установок и предрассудков. Это важная психологическая причина межличностных и межгрупповых конфликтов, так как она всегда порождает жесткую ответную реакцию. Ксенофобия, будучи удобным орудием манипуляции, которым успешно пользуются националистические движения, в кризисных ситуациях в обществе приобретает массовый характер и самые различные формы, например, этнофобий (антисемитизм, кавказофобия, русофобия, цыганофобия и др.). Победить этнофобию может только развитие межкультурной компетентности, которая основывается на формировании позитивного отношения к своему народу в сочетании с позитивным отношением к другим народам. На Кавказе говорят: «Кто не любит своего народа, тот не полюбит и чужого».

Для мультикультурализма также важен принцип хронотопа, о котором писал Михаил Бахтин (Бахтин, 1986). Хронотоп – это одновременно духовная и материальная реальность, в центре которой находится человек. Важнейшее значение при понимании другой культуры имеют ее пространственно-временные координаты. Принцип хронотопа предполагает вход в сферу культурных смыслов через единство пространственных и временных параметров. Этот термин соотносится с описанием В.И. Вернадским ноосферы, которая характеризуется единым пространством-временем, связанным с духовным измерением жизни. Современная культура со всей сложностью и многообразием ее социальных, национальных, ментальных и других отношений характеризуется множеством различных хронотопов, которые отражают дух и направление доминирующих в культурах ценностных ориентаций.

Эпоха постмодернизма провозглашает отсутствие метанаративов, каждый имеет право на свое собственное звучание. Толерантность в отношении людей, которые отличаются от нас своими убеждениями и привычками, требует понимания того, что истина не может быть простой, что она многолика и что существуют другие взгляды, способные пролить свет на ту или иную ее сторону. Способность постигать разнообразные аспекты истины или осознавать ограниченность истин, в которые мы сегодня верим, появляется благодаря рациональному и терпеливому анализу трудностей, с которыми сталкивается любое познание, а также духу религиозного смирения, готовому признать условный и исторический характер самой «абсолютной» из всех истин. Таким образом, толерантность предстает как некое свойство современной парадигмы мышления, так как именно терпимость к иному взгляду на мир предполагает плюрализм. Вместе с тем необходимо избегать

---

<sup>1</sup> Работа подготовлена в рамках реализации Федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 гг, проект «Проблема толерантности в контексте самопонимания этнокультурной идентичности студентами в условиях полиэтничного региона».

постмодернистской и фундаменталистской риторики мультикультурализма, когда попытки «управления различиями» превращаются в инструменты их организации и поддержки. В идеале плюрализм должен выступать в виде полифонии, многоголосья, когда все различны, но каждый важен и все вместе создают единое звучание хора.

Мы полагаем, что для того чтобы толерантность была прежде всего средством организации бесконфликтного сосуществования в плюралистичном мире, а не целью в превращении культурного контекста в однородный, бескачественный, бесценностный, не инструментом снижения человеческой планки бытия, а средством урегулирования современного «многоголосья», необходимо рассматривать этот феномен с точки зрения ответственности, «не-алиби» в бытии. Стоит вспомнить золотое правило морали, при котором я отношусь к другому человеку, как к себе, а к себе – с точки зрения другого. Нравственным поведением в этом случае будет не следование какой-то системе жестких предписаний, а умение и способность сопережить чужие проблемы и чужую боль, как способ утверждения бытия другого человека, как способ включения этого бытия в мое бытие, а моего бытия – в бытие другого. Поэтому толерантность рассматривается нами в связи с пониманием как модусом человеческого бытия. Понимание предполагает «не-алиби» в бытии и сочувственное отношение к Другому, а толерантное отношение, нацеленность на Другого, желание диалога, так как различия – это повод не для конфликта, а для интересного разговора. При толерантном отношении иное воспринимается скорее с позитивным интересом и обогащает, а не несет угрозу. Такое понимание-принятие также поможет избежать морального конформизма, безразличия.

### УРОВНЕВАЯ МОДЕЛЬ ПРЕОДОЛЕВАЮЩЕЙ АКТИВНОСТИ СУБЪЕКТА

*В.В. Шуповская*

*г. Краснодар*

*AGuseinov@yandex.ru*

Современную эпоху с ее стремительными и радикальными переменами исследователи обозначают разными терминами – информационная эпоха, эпоха макросдвига, этап бифуркационной развилки, новый синтез, эпоха ноосферы. Макросдвиг – это «бифуркация в динамике эволюции общества, в нашем мире, насыщенном взаимодействием и взаимозависимостью, это бифуркация человеческой цивилизации в ее квазицелостности» (Ласло Э., 2004, с. 21). На новом витке эволюции «наше видение природы претерпевает радикальные изменения в сторону множественности, темпоральности и сложности» (Пригожин И., Стенгерс И., 2005, с. 11). Ученые пытаются увидеть перспективы развития человечества, и в научном дискурсе обсуждается проблема сохранения личности (Рябикина З.И., 2012), анализируются наиболее гармоничные способы существования в глобальном информационном мегасоциуме (Фоменко Г.Ю., 2010; Гусейнов А.Ш., 2013). Конвергентные технологии, являясь источником технологических и сопряженных с ними социокультурных инноваций, способствуют «техническому усовершенствованию» и внешнему расширению человека (Моисеев Н.Н., 2000; Маклюэн Г.М., 2003). В то же время современная фаза прогресса, даруя множество подарков человеку, поставила перед ним невиданные задачи и грозит ему неслыханными бедами (Печчеи А., 1985). По М. Мамардашвили, человеческая культура и цивилизация – очень тонкая, деликатная ткань, поскольку «ткется она невидимыми руками и как бы на вулкане, прикрывая какие-то бездны. Тоненький слой на этих безднах может легко прорываться». Уже имеется опыт «о том, как легко прорывается эта ткань, о том, что она не держится никакими внешними силами» (Мамардашвили М., 2012, с. 569). А. Печчеи полагает, что все проблемы и кризисы – это одновременно и причина, и следствие неприспособленности человечества к новой реальности. Для приближения человека к следующей фазе своего развития, отличающейся гармонией и равновесием во всем, необходима «человеческая революция» или культурная эволюция – качественный скачок в человеческом мышлении и поведении. Эволюция, согласно его мнению, должна коснуться самых рядовых людей, которые могут и должны осознать проблему и грозящую опасность, и не успокаиваться до тех пор, пока не найдут способов преодоления. Необходимо возрождение человеческого духа и освобождение дремлющей в каждом человеке способности видеть, понимать и созидать (Печчеи А., 1985).

Усложненные условия бытия требуют от личности развития высших субъектных качеств, одним из которых является преодолевающая активность. С.Л. Рубинштейн, считая неприемлемым сводить качество человека как субъекта к простому существованию (что уместно по отношению к живой или неживой природе), в своих последних работах описал онтологическую специфику человека в контексте существования сущего, бытия, обладающего качеством субъекта. Человек в его концепции выступает как осознающий, познающий субъект и субъект действия, т.е. как реальное, материальное, практическое существо. Именно активность человека играет главную роль в становлении, разрушении старого и брэнного и рождении нового. Анализируя действенность субъекта, С.Л. Рубинштейн делает важное уточнение относительно особой активности субъекта: это не только действия по преобразованию действительности («сопротивляющейся» действиям человека), это преобразование и построение им своей сущности в процессе взаимодействия с жизнью, людьми, обществом и самой жизни, как адекватной этой сущности (Рубинштейн С.Л., 2003). Рассматривая феномен преодоления в онтологическом аспекте, как конструкт, встраивающийся в предметную область «личность и ее бытие», мы опираемся на трактовку человека как субъекта преобразований и самоосуществления, данную С.Л. Рубинштейном. Полагаем, что преодолевающая активность иерархически организована, ее качество и уровни зависят от уникальности, специфики активности, ответственности и самостоятельности индивида, поэтому ее результат может быть разным. В своем существовании, убежден К. Ясперс, «человек должен постоянно прорываться через пассивность вновь возникающих тождественных кругов, и от его активности зависит продолжение движения к незнакомой цели». Изначальная расщепленность бытия, его внутренняя противоречивость не должны пугать и останавливать человека, поскольку «то, как он себя преодолевает, составляет способ его проникновения в себя» (Ясперс К., 1991, с. 378). Н.А. Бердяев качественно дифференцирует уровни активности: «Если замкнутый индивидуализм подчиняется биологическому и социологическому процессу, то в качестве личности человек преодолевает свою эгоцентрическую замкнутость, раскрывает в себе универсум, отстаивая при этом свою независимость и своё достоинство по отношению к окружающему миру» (Бердяев Н.А., 1995, с. 21).

Вводя уровни преодолевающей активности и представление о человеке, включенном в пространственно-временной континуум (термин А. Эйнштейна), мы опираемся на приведенные размышления, а также представления В.И. Вернадского о ноосфере и открывающихся на этом этапе эволюции биосферы творческих возможностях человека перестраивать мир и «область своей жизни» (Вернадский В.И., 1991). Для нас важны идеи Л.Н. Гумилева о способах существования (творческом или обыденном, «прозябающем»), о пассионарности, касающиеся того, что «человек с большой пассионарностью иногда может создать зигзаг на кривой развития, даже такой, который будет зафиксирован на кривой истории» (Гумилев Л.Н., 1993, с. 489). Мы также исходим из того, что специфика человеческого существования заключается в мере самоопределения и определения Другим (Рубинштейн С.Л., 2003), получившего развитие в трудах Г.Ю. Фоменко, выделившей экстремальный и предельный модусы бытия (Фоменко Г.Ю., 2006; 2010). Рассматривая личность как субъект преодолевающей активности, мы учитывали представления о человеке как субъекте, поразному формирующем гармоничное или дисгармоничное единство противоречивых мотивов и чувств (Брушлинский А.В., 2003, с. 73), о мере субъектности (Абульханова-Славская К.А., 2002) и различиях в субъектности, которая может быть доличностной, личностной, внеличностной (Рябкина З.И., 2005). Предлагаем уровневую *модель преодолевающей активности*:

1. *Индивидуальный уровень преодолевающей активности* связан с психосоциальной адаптацией, позволяет ее поддерживать в течение различных фаз стресса. Субъект для того, чтобы справиться со стрессом, внутренними и внешними конфликтами, использует незрелые защиты (их применение не связано с реальным возрастом личности, и чем сложнее ситуация, тем они примитивнее), непродуктивные копинг-стратегии (избегание, асоциальные действия), что говорит о сниженной способности субъекта к самостоятельной регуляции. Используемые защиты и копинг-стратегии значительно снижают способность личности к анализу собственных ресурсов и *заметно искажают реальность* (Гусейнов А.Ш., 2008; 2013). Беспомощность, уход от решения проблем, отрицание, агрессия, пассивность свидетельствуют о регрессивных тенденциях, «скатывании» личности вниз. Поскольку внутриличностные противоречия не разрешаются, можно говорить лишь о некотором смягчении внутреннего дискомфорта.



2. *Личностный уровень преодолевающей активности, или уровень персонального преодоления* соотносится с активным преодолением и характеризуется тем, что субъект в ситуациях межличностного взаимодействия преимущественно использует зрелые защитные стратегии, а также более продуктивные копинг-стратегии – ассертивность, вступление в социальные контакты, поиск социальной поддержки и одобрение. На этом уровне субъектной активности личность хорошо адаптирована, способна решать задачи повседневности, преодолевать нормативные кризисы, но в целом она остается на прежнем уровне.

3. *Субъектно-бытийному уровню преодолевающей активности* свойственно стремление к аутентичности бытия и преодолению ограниченности личностной ресурсности. Этот уровень активности позволяет поддерживать идентичность, успешно преодолевать самые трудные жизненные ситуации (болезнь, гонения, тоталитаризм). Жизненные и профессиональные кризисы «работают» на личностный рост, субъект способен перестраиваться и открыт к освоению новых сфер. На этом уровне активности субъект организует свое бытие в целом, этапы его жизни гармоничны, однако он не стремится к выходу за границы своей жизни.

4. *Трансубъектный уровень преодолевающей активности*, характеризуемый выходом за собственные границы в плане самотрансцендирования, направлен на решение задач социума посредством творческой деятельности, на преодоление стереотипов, косности и сопротивление различных бытийных пространств.

5. *Уровень трансвременной преодолевающей активности* связан с «духовным бессмертием» и жертвенным служением человечеству. На этом уровне субъектной активности гениальная целостная личность не просто выходит за собственные границы, она посредством волевых актов, невероятного самонапряжения (Аристотель, Микеланджело, И.С. Бах, Петр I, А.С. Пушкин, Л.Н. Толстой) вносит значительный вклад в мировую культуру, открывает новые пути, позволяющие будущим поколениям совершенствоваться и решать задачи различного уровня. Этот наивысший уровень преодолевающей активности характерен для пророков, гениальных деятелей (пророки владеют умами людей на протяжении тысячелетий, гении – столетий). Один из аспектов трансвременного преодоления раскрывается в высказывании: «Предмет искусства, это вечно живая... вечно бьющая струя творчества, как пульсирующая деятельность художника-творца, хотя и отодвинутая временем и пространством» (Флоренский П.А., 1989).

Итак, в модели отражены возможные уровни преодолевающей активности, отражающие ее специфику – от биологической и конформистской адаптации до трансвременного преодоления. Субъект, двигаясь вверх по этим уровням, преодолевает свои эгоистичные интересы, интересы своей группы и обретает целостность личности и истинную субъектность.

## **ЯЗЫКОВЫЕ ФОРМЫ СОВРЕМЕННОГО МЕДИАПРОСТРАНСТВА КАК ПОКАЗАТЕЛЬ СНИЖЕНИЯ НРАВСТВЕННОГО УРОВНЯ НАЦИИ**

*Ж.А. Шиповская*  
*г. Краснодар*  
*orchid584@mail.ru*

Современный мир не случайно обозначается в научном дискурсе как мир глобальных изменений (Степин В.С., 2011; Ласло Э., 2004). Под воздействием социокультурных трансформаций оказались все сферы жизни человека, в том числе традиционные языковые формы и нормы, сформировавшиеся в течение многих веков, вплетенные в ткань национальной культуры. Существенным признаком языка как общественного явления выступает его способность отражать и выражать общественное сознание, т.е. сознание человека является языковым сознанием (Лотман Ю.М., 1998). Развитие информационных технологий открывает неограниченные возможности СМИ в осуществлении разнородной экспансии на социальную реальность и изменении языкового сознания (Гусейнов А.Ш., 2006). Тексты масс-медиа как единицы публицистического дискурса демонстрируют, в какой степени трансформировалась ментальность и ее восприятие, интерпретация бытия в целом и как эти качественные изменения затронули языковую культуру общества, приведя к легитимации негативных форм в национальном языке. Для стилистики масс-медиа характерно снижение культурных эталонов, то, что А.И. Неклесса обозначил как «сжатие цивилизации вар-

варством». Проявившаяся еще с 1990-х гг. тенденция к снижению речевой культуры в СМИ, обусловленная доминирующим вектором к культуре расслабления (Леонтьев Д.А., 2009), привела к бездуховной вседозволенности, вплоть до языкового вандализма. Тесно связанное с рейтингом, речевое засорение распространилось на все медиапространство, когда «нас ежедневно потчуют бессмыслицей, которая показалась бы оскорбительной даже для детского ума, если бы дети не были вскормлены на ней» (Фромм Э., 1990, с. 145).

М. Мамардашвили указывает на тесную взаимосвязь морально-этической сферы жизни, культуры и языка. Язык нашего сознания, отмечает философ, сформировался посредством проникновения языка науки и философии, мифологии и ритуалов в обыденное сознание и его термины. В его представлении обыденный язык – тонкое и сложное орудие, содержащее в себе большое богатство, большее, чем индивидуальный ум. Это богатство – гений языка, который иногда говорит через нас и «различает в том, что мы говорим в сфере морали, несколько категорий моральных явлений» (Мамардашвили М., 2012, с.178). Ссылаясь на греческое определение варвара как человека без языка, философ полагает, что сегодня главной опасностью является современное варварство. «Мы должны осознавать тот факт, что человек наг перед миром, что он человек лишь потому, что имеется это заполненное пространство языковых артикуляций бурлящей агоры, которая опосредует почти бессильные – перед сложностью человека – усилия индивида и которая позволяет ему формулировать свои собственные мысли, т.е. позволяет ему мыслить то, что он мыслит» (Мамардашвили М., 2011, с. 30).

Вспомним миф о супругах Эпимете и Пандоре, получивших от Меркурия на хранение таинственный ящик, который любопытная и нетерпеливая Пандора вскоре вскрыла. Находившиеся в сундуке болезни, беды, пороки и преступления вылетели наружу под видом маленьких существ с коричневыми крылышками, похожих на мотыльков, принялись кружиться вокруг супругов, безжалостно кусая и жаля их. И только одно доброе существо – Надежда, также находившаяся в сундуке, стала исцелять раны. По аналогии с мифом, сегодня трудно осуществлять контроль над языком, поскольку слова, по М. Фуко, покидая пространство познавательных представлений, становятся совокупностью знаков в знаковых системах, т.е. язык все более становится самодостаточным, замыкается на самом себе и обнаруживает свое самостоятельное бытие. Этот процесс свидетельствует не о прогрессе разума, а о том, что существенно изменился способ бытия вещей и порядка, который, распределяя, предоставляет их знанию (Фуко М., 1994).

Выдающийся лингвист Н. Хомский еще полвека назад ввел понятие *компетенции* – знание своего языка говорящим и слушающим – и понятие *употребления* – реальное использование языка в конкретных ситуациях (Хомский Н., 1965; 1968). Понятие компетенции, убежден Н. Хомский, никогда не может непосредственно отражать первую, поскольку в нем всегда будут наличествовать отклонения. Ю.Н. Лотман, отмечая изначальную социальность естественного языка, т.е. его закреплённость за коллективом, а не за объектом, также считал, что язык допускает перевод. Внутри себя язык уже имеет определенную иерархию стилей, позволяющую содержание одного и того же сообщения изложить с разных прагматических точек зрения. Конструированный таким образом язык моделирует не только определенную структуру мира, но и точку зрения наблюдателя (Лотман Ю.М., 1998). Д.С. Лихачев полагал, что изменения, происходящие с языком, необходимо анализировать через понятие концептосферы. Слово и его значения, концепты этих значений, согласно его мнению, существуют не сами по себе в независимой невесомости, а в определенной человеческой «идеосфере» и зависят от индивидуального культурного опыта личности. Именно через опыт, запас знаний и навыков определяется богатство значений слова и богатство концептов этих значений, так же как и их бедность и однозначность. Чем меньше культурный опыт человека, тем беднее его язык и «концептосфера» его словарного запаса, как активного, так и пассивного. Вместе с тем богатство языка определяется не только богатством словарного запаса и грамматическими возможностями, но и богатством концептуального мира и концептуальной сферы, носителем которой выступает язык человека и его нации. Концептосфера – алгебраическая подстановка всего культурного опыта и умственного духовного богатства нации (Лихачев Д.С., 1997, с. 165). Ссылаясь на И.С. Тургенева, который интуитивно связывал судьбу русского языка с судьбой русского народа, Д.С. Лихачев заключает, что национальный язык – это не только средство общения, знаковая система для передачи сообщений. Национальный язык в потенции «заместитель» русской культуры, поскольку в языке сконцентрировано духовное богатство и культура в целом (Лихачев Д.С., 1997).

Журналисты отечественных СМИ, располагая большими возможностями быть проводниками языковой культуры, часто забывают завет Н.В. Гоголя: «Со словом надо обращаться честно». Многие телеведущие популярных программ в погоне за оригинальностью текста и словесной образностью нарушают литературные нормы произношения, словоупотребления, построения фраз, в поисках смысловой эквивалентности идут на нарушение стилистических норм. Все чаще циркулируют в медиасреде стереотипные слова-паразиты, размывающие смысл сказанного, а «живой и могучий» русский язык заменяется жаргоном, который стал очень популярен среди журналистов, телеведущих, «звезд» экрана и некоторых политиков. Речевое засорение и речевая грубость воспринимаются населением как современный тренд, норма, показатель «светского» поведения. Удовлетворяя потребность к экспрессии и игре словами, журналисты и телеведущие допускают проникновение арготической лексики в профессиональную лексику, вплоть до использования элементов лексики лиц, принадлежащих к уголовному миру. Необходимо помнить, что жаргонно окрашенная лексика возникает и существует в силу установки на интимный, фамильярно-сниженный стиль речи при социально-речевой общности той или иной группы носителей языка (Скворцов Л.И., 1979). На опасные последствия использования таких языковых конструкций, приводящих к нравственному разложению общества, указывают многие авторы. По В.М. Жирмунскому, антисоциальный жаргон, включающий иронию и юмор, насмешку и презрение к существующему в реальности, порождается не положительным социальным идеалом, но нигилистическим отрицанием всех общезначимых социальных ценностей, анархическим бунтарством и циническим аморализмом (Жирмунский В.М., 1979). Жаргонизированный тип речевой культуры, являясь сегодня одним из самых влиятельных и экспансивных, – показатель «языковой анархии» (Шупенина В.И., 2005, с. 5), показатель социальной и личностной аномии (Гусейнов А.Ш., 2013). А.А. Леонтьев отмечает, что развитие языка во всех формах протекает через усвоение его различными поколениями и только некоторые изменения ведут к частичному обогащению языка, но происходит это в том случае, «когда субъект, используя структурные особенности языка... создает новое значение слова, новое слово, новую грамматическую форму» (Леонтьев А.А., 1969, с. 53). Внедрение языковых новаций, связанных с проникновением в речь аморальных конструкций в дискурс СМИ, является показателем падения нравственности в российском обществе (Журавлев А.Л., Юревич А.В., 2009), отсутствия цензуры, безответственности (иногда, безграмотности) авторов текстов. Обеднение выразительных средств языка за счет названных «замещающих структур», снижение эстетической составляющей ведут к культурному регрессу и деградации языковых форм русского языка, угрожают нравственным канонам жизни. В свое время Ю.М. Лотман применительно к текстам художественной литературы ввел понятие энергии художественной структуры, которое всегда ощущается читателем (Лотман Ю.М., 1998). Поток аморальных конструкций, ненормативной лексики, обладающая мощной разрушительной энергией, представляет реальную угрозу для здоровья и жизни человека, поскольку вызывает «нравственную мутацию».

Итак, СМИ на новом этапе своей эволюции требуют от журналиста высокого профессионализма, который немислим без высокого культурного уровня. В ситуации переживания западными странами экзистенциального вакуума, кризиса, связанного с утратой традиционных ценностей, Россия может дать новый духовный импульс, показать с помощью СМИ новые ценностные ориентиры, основанные на этических принципах.

## **VIII. СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ТРАНСФОРМАЦИИ: ОТ ИНДИВИДУАЛЬНОГО СУБЪЕКТА К СОЦИАЛЬНО ОТВЕТСТВЕННОМУ СУБЪЕКТУ**

### **МОДЕЛИРОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ КОМПОНЕНТНОЙ СТРУКТУРЫ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В ВОЗРАСТНОМ ДИАПАЗОНЕ**

*Н.В. Безгина*

*г. Тула*

*bezginanatasha@mail.ru*

Преобразования, коснувшиеся внутригосударственной системы, наложили отпечаток на представления ее граждан о самих себе, о том, какие качества соответствуют гражданину этой страны, какие цели для него приоритетны, какие переживания составляют основу его гражданственности. В психологической науке вопрос об особенностях гражданской идентичности не разработан, отсутствует система его изучения. Но эта проблема сегодня актуальна, поскольку вес гражданской идентичности в структуре общей идентичности личности растет, советская идентичность становится более размытой для поколения молодых людей, а четкая категоризация определения, кто является гражданином страны, какие чувства переживает, каково его повседневное поведение, отсутствует. Актуальным является и вопрос становления и переосмысления гражданской идентичности. На необходимость его изучения и исследования ссылаются многие отечественные и зарубежные авторы (Е.Н. Данилова, М.В. Заковоротная, Н.Л. Иванова, И.В. Конода, Т.В. Костяк, Т.С. Колябина, С.В. Патрушев, Г.У. Солдатова, Т.И. Морозова, др.). Нарботки в данной области слабы и бессистематичны как в эмпирическом, так и в теоретическом плане, особенно в психологической науке. Но, несмотря на существующую потребность в данной области знаний, содержание, основные этапы становления, модели становления гражданской идентичности не являются досконально проработанными, скорее предприняты попытки очертить круг интересующего явления. Судя по выводам многих авторов (Е.М. Арутюнова, Н.Л. Иванова, Е.Н. Данилова, И.В. Конода, Г.Б. Мазилова и т.д.), у наших современников увеличивается вес гражданского сознания и гражданской идентичности, что определяет актуальность исследования в этом направлении. По мнению большинства исследователей, работающих над этим вопросом, гражданское Я в самосознании личности занимает значимое место. Без формирования и развития гражданского самосознания невозможно создание гражданского общества. Как считают ученые, значительный рост и активность, формирование критического взгляда, собственного мнения на окружающую действительность приходится на период студенчества, когда наиболее важным представляется выявление психологических факторов, обуславливающих включение студенческой молодежи в гражданское общество, формирование гражданской идентичности.

В настоящее время феномен идентичности с точки зрения субъектного подхода привлекает многих отечественных ученых как на уровне индивидуально, так и на групповом (К.М. Гайдар).

Гражданская идентификация (самоидентификация) – отождествление индивидом себя с определенной гражданской общностью, сложившейся у одного или нескольких этнико-культурных элементов, но проживающих на одной государственной территории, обладающих общими гражданскими правами и обязанностями, имеющих объективные основания для собственной идентификации.

Под гражданской идентичностью мы понимаем субъективное ощущение, переживание, возникающее в результате отождествления индивида с гражданами определенного государства, обществом, в котором формируются его личностные ценности, служащие для становления системы правовых представлений посредством социализации, являющиеся результатом формирования набором установок и критерием для соотнесения группы Мы (сограждан) от группы Они (имеющих отличное гражданство).

Субъектом гражданской идентичности мы определяем человека, обладающего непрерывным процессом функционирования и развития психики, способного к произвольной осознанной активности и осуществляющего деятельность.

Гражданская идентичность, будучи динамичным образованием, конструируется личностью в ходе сравнения с другими, пересмотра ценностей, поиска нового места в социальной среде. Так, гражданская идентичность должна обладать необходимыми признаками:

- устойчивостью системы представлений, лежащих в основе идентичности;
- группирующими признаками (те общие признаки, на основе которых индивид определяет свою принадлежность к данной группе);
- дифференцирующими признаками (те, на основании которых индивид различает свою группу от чужой).

Структура гражданской идентичности позволяет выделить в ней функциональные блоки, основанные на единстве когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов. В структуре гражданской идентичности блоки находятся в динамичном состоянии и под влиянием социальных и личностных факторов значимость одного или двух блоков изменяется по сравнению с другими, что изменяет модель структуры идентичности в целом. Становление гражданской идентичности происходит в обоюдном процессе, «двусторонней зависимости субъекта и общества» (Брушлинский А.В., 1994). Основным механизмом формирования является социализация, в ходе которой происходит воспитание и обучение личности. Она проявляет двустороннюю зависимость личности и общества: в погружении в культуру государства личности, в приобщении к особенностям гражданского поведения, быта и одновременном созидании и формировании гражданской культуры в дальнейшем. В со-творчестве гражданской культуры принимают активное участие личность и общество. Приведем основные компоненты в содержании гражданской идентичности:

1. *Когнитивный компонент как результат совместной познавательной деятельности (со-знания, со-понимания).*

1.1. Знания об особенностях гражданской принадлежности определенного государства, о нормах и правилах гражданского поведения, об особенностях социальной роли гражданина в данном государстве, о предпочтениях, ориентациях граждан страны, особенностях гражданской социализации, о стереотипах, о гражданской символике, ритуалах, атрибутах, о собственных гражданских качествах, о содержаниях в историческом, политическом, этническом планах страны, правовых особенностях поведения, знания о гражданских правах, обязанностях и т.д.;

1.2. Представления – правовые преставления, об особенностях гражданских идеалов, ориентиров, представления о собственном гражданском положении по отношению к другим, представления о государственном устройстве, сложившейся системе взглядов, основанной на знаниях о прошлом, настоящем положении, перспективах будущего своей страны и том смысле, который это накладывает на собственную жизнь;

1.3. Вера, убеждения.

1.4. Моральные принципы.

2. *Эмоциональный компонент как результат совместных эмоциональных состояний, чувств, переживаний (со-переживания, со-чувствования).*

2.1. Рефлексия – самописание себя как гражданина.

2.2. Цели.

2.3. Переживания (чувства) – удовлетворенность / неудовлетворенность своей гражданской принадлежностью, удовлетворенность/неудовлетворенность своей гражданской позицией, гражданская самооценка, переживание субъективной ценности своей гражданской принадлежности, чувства и эмоции (гордость, чувство собственного достоинства, патриотизм, любовь, обида, злость, разочарование, пренебрежение, ненависть и т.д.).

3. *Поведенческий компонент как результат совместной деятельности (со-действия, со-участия, со-освоение, со-формирование).*

3.1. Выбор – осуществление выбора формы гражданского поведения, схемы и планы гражданского поведения.

3.2. Поступки – мотивы гражданского поведения, гражданская деятельность, стратегии целеполагания.

3.3. Вербальные проявления – гражданская самопрезентация, выраженная в суждениях о своей гражданской принадлежности, о себе как гражданине.

4. *Символично-семиотический компонент.*

Нами сделаны некоторые теоретические предположения о том, что в диапазоне от подросткового до зрелого возраста модель гражданской идентичности претерпевает некоторые изменения. Каждый компонент меняет свой «вес» с переходом личности на новый жизненный виток, сменой социальных условий, изменений в ценностно-смысловой сфере.

### ФОРМИРОВАНИЕ НОВОГО СОЦИАЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ЛИЧНОСТИ В СРЕДЕ МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ

*М.В. Верстова*  
*г. Краснодар*  
*vadimarin@inbox.ru*

Проблема личности как одна из основных в психологии предполагает исследование характеристики психических свойств и отношений личности, статуса, ролей личности в различных общностях, субъекта общественного поведения и конкретных видов деятельности. С точки зрения Л.С. Выготского, личность есть особая форма организации взаимной активности индивида и других индивидов, где реальное бытие индивида органически связано с идеальным бытием других индивидов в нем (аспект индивидуальности) и где в то же время индивид идеально представлен в реальном бытии других людей (Выготский Л.С., 1984). Б.Г. Ананьев рассматривал личность как объект и субъект исторического и социального процесса, где статус личности задается системой общественных отношений, социальных образований и дополняется позицией личности и ее ролями – социальными функциями. Позиция же личности представляет собой сложную систему отношений к обществу, людям, труду, себе, а также установок, мотивов, целей и ценностей (Ананьев Б.Г., 2008).

В концепции З.И. Рябикиной структурно личность представляет собой полисистемное образование, охватывающее пространства психических, субъективных явлений (структура личностных смыслов и бытийный слой психики) и объективные пространства личностной бытийности (организм, события среды, деятельность). Пространства объективной реальности существуют помимо личности и предваряют ее, но в процессе формирования личности реорганизуются ею в соответствии со структурой личностных смыслов и таким образом преобразуются в бытийные пространства личности (Рябикова З.И., 1999; 2005).

Социальные изменения предъявляют специальные требования к субъектным свойствам личности – активности, ответственности, благодаря которым личность не только приспосабливается в окружающей его социальной реальности, но и стремится к ее преобразованию. В работах отечественных исследователей повышается интерес к психологии субъекта, что проявляется в разработке личного подхода, в котором признается значимость активности человека по отношению к жизни в целом и к отдельным ее аспектам.

Так, например, для большинства молодых людей поступление в учебное заведение есть важный этап на пути взросления, это первый осознанный выбор, определяющий дальнейшую жизнь. При поступлении в учебное заведение происходит вступление в социальную группу «студенчество» (Кузнецов Ю.В., 2003; Семенова З.Ф., 2006). Одним из социальных последствий неподготовленного вступления молодежи в новые в своей жизни отношения явилось снижение у некоторой части молодых людей чувства успешности, психологической защищенности и повышение страха перед нестабильным и непредсказуемым будущим, что может порождать чувство неуверенности и тревожности в социальном пространстве. Сама социальная среда постепенно начинает восприниматься как источник потенциальной угрозы, что порождает негативное к ней отношение (Брелав Г.М., 1990; Бударный А.А., 1999 и др.).

В работе проведен анализ влияния нового социального пространства личности как основы успешной адаптации личности к новому социальному статусу (студента, специалиста и т.д.).

Адаптация (от лат. слова *adaptatio* – прилаживание) – это свойство организма приспособляться к действию факторов окружающей среды (Емельянов В.В., 2001). В исследованиях Д.Б. Богоявленской, Ю.Н. Кулюткина подчеркивается зависимость адаптации от активности самой личности в обучении. Анализ работ позволил сформулировать понятие адаптации как процесса взаимодействия личности со средой, который разворачивается в виде активности, способствующей

преобразованию среды в соответствии с новыми условиями и целями деятельности (Кузнецов П.В., 1991).

Важным аспектом социальной адаптации является принятие индивидом социальной роли (в нашем случае это освоение вчерашним школьником роли студента). Эффективность социальной адаптации в значительной степени зависит от того, насколько адекватно индивид воспринимает себя и свои социальные связи, а также насколько он ощущает себя в психологической безопасности в новой для себя социальной среде.

Иными словами, социальная адаптация – такой вид взаимодействия личности с социальной средой, в ходе которого осуществляется согласование требований и ожиданий социальных субъектов с их возможностями и реальностью социальной среды. Так, например, факт проживания иногородних студентов в общежитии благотворно влияет на их адаптацию к учебной действительности (налаживаются отношения с большим числом студентов, происходит обмен опытом учебы и жизни) (Ковтун Л.В., 1999; Кузнецов П.В., 1991). Иногородние студенты, проходя через процесс психологической и бытовой адаптации, приобретают адаптивный и коммуникативный опыт, который может стать ценным багажом в дальнейшей учебной действительности (Яницкий М.С., 1995).

Ускорение процессов адаптации первокурсников к новому для них образу жизни и деятельности связано с психологическими особенностями психических состояний, возникающих на начальном этапе обучения. От того, как долго по времени и по различным затратам происходит процесс адаптации, зависят успехи студентов, процесс их профессионального становления.

В нашем исследовании объектом выступили первокурсники, обучающиеся в вузах г. Краснодара (102 чел.), предметом – особенности социально-психологической адаптации студентов к формированию нового социального пространства. Для исследования была использована анкета, дополненная целенаправленными наблюдениями и беседами. В результате проделанной работы можно выделить несколько групп испытуемых в соответствии с уровнями адаптации студентов-первокурсников.

Первая группа – *нигилисты*, или *дезадаптированные*. *Нигилисты* часто пропускают занятия без уважительной причины, проявляют отрицательное отношение к системе обучения в вузе, в связи с чем не успевают по многим учебным дисциплинам. Некоторые испытуемые отмечают, что поступили в вуз лишь для получения диплома о высшем образовании: «Я не выбирал вуз. Родители сказали мне, где я буду учиться» и т.д. Подобная установка приводит к нежеланию учиться, непосещению лекций и семинарских занятий. Было выявлено 15% таких студентов. Например, П. – типичный представитель дезадаптированного студента, он часто пропускает занятия без уважительной причины, запас знаний по школьным дисциплинам ограничен и носит поверхностный характер. В ходе наблюдений было установлено, что испытуемый безынициативен, обладает низким уровнем рефлексии, в общении с однокурсниками и преподавателями нет взаимопонимания, ведет себя вызывающе.

Вторая группа – *пассивные*, или *инертно адаптированные*. Студенты как бы «плывут по течению» («обсуждал с родителями возможные варианты выбора вуза, но мнение родителей было решающим», «место обучения выбрал вместе с родителями» и т.д.), они в большинстве своем равнодушны к системе обучения в вузе, в связи с чем имеют слабую успеваемость. По сравнению с первой группой эти студенты имеют разные цели, более широкий круг общения и решаемых проблем, но за пределами университета. Таких студентов оказалось 55%. Например, первокурсница Т. имеет основную цель получить диплом. Наблюдения и совместные беседы показали, что она некоммуникабельна, обладает запасом знаний, близким к школьной программе, но он недостаточен.

Третью группу составили студенты с *социально-активной адаптацией* («Варианты по выбору вуза я искала в сети, ходила в вузы на дни открытых дверей. Родители только поддержали мой выбор», «Родители не выбирают, выбираю только я» и т.д.). Для студентов этой группы остается проблема реализации себя полностью, применения своих знаний, умений, навыков в соответствии с нормами и ценностями окружающей их студенческой среды. Они проявляют положительное отношение к системе обучения в вузе, высоко оценивают свои отношения с преподавателями и однокурсниками, что свидетельствует об их эффективной социально-психологической адаптации, имеют несколько основных целей, широкий круг общения и решаемых проблем. Расчеты показали, что 30% студентов являются социально-активно адаптированными. Например, в индивидуальных беседах с испытуемой С. выявлено, что она проявляет положительное отношение как к бытовым

условиям проживания в общежитии, так и к системе обучения, имеет свою точку зрения на многие вопросы, самостоятельна, предприимчива, независима, владеет навыками социального общения, проявляет активность, имеет широкий круг общения, стремится к освоению новых знаний.

Результаты исследования подтверждают необходимость более целенаправленного и подробного изучения механизмов формирования и развития адаптации в группе студентов. Интересным представляется исследование того, в какой мере отражаются выделенные нами формы адаптации студентов-первокурсников. Специфика исследования обусловлена рассмотрением в дальнейшем уровня психологической безопасности студента как фактора его эффективной адаптации к подготовке будущего специалиста.

## К ВОПРОСУ О ТРЕВОГЕ СМЕРТИ В СТРУКТУРЕ ЛИЧНОСТНОЙ АГРЕССИВНОСТИ<sup>1</sup>

*Т.А. Гаврилова*  
*г. Владивосток, Уссурийск*  
*tgavrilovaster@gmail.com*

Проблема агрессивности остается одной из самых значительных в современной психологии. Актуальность ее исследования в наши дни задается разнообразием и ростом поведенческих девиаций, к числу которых относятся алкоголизм, наркомания, хулиганство и вандализм. В крайних формах стали проявляться жестокость и агрессивность, появились военизированные формирования политических организаций экстремистов, рэкет, мафия и т.п. Одновременно с этим и, по-видимому, во многих случаях благодаря этому мы наблюдаем рост проблем, связанных с тем, что было точно обозначено как танатизация индивидуального сознания (Абраменкова В.В., 2002). Популярность темы смерти очевидна в современной массовой культуре, она обострена расширением спектра потенциальных современных угроз – от терроризма до природных катастроф. Налагаясь друг на друга, современные проблемы танатизации индивидуального сознания и человеческой агрессивности, вероятно, образуют некие пока недостаточно понятные связи и отношения. Изучение этих проблем в свете изложенного представляется очень своевременным ввиду их большого социального и научного значения.

В своей работе мы решили изучить то место, которое занимает тревожность человека по поводу собственной смерти (аутомортальной тревожности: от *auto* – «сам» и *morte* – «смерть») в структуре его индивидуальной агрессивности как личностного качества.

Как известно, З. Фрейд (Фрейд З., 1920) одним из первых пытался установить связь между агрессивностью и отношением человека к смерти в своем знаменитом тезисе о влечении к смерти как цели жизни – подсознательном стремлении к состоянию нирваны. Единственным аргументом в пользу существования такого влечения он выдвигает тенденцию людей навязчиво повторять свой прошлый травматический опыт. Из его рассуждений следует, что аутомортальная тревожность может быть только либидонозной по своей природе, так как именно с эросом связывается инстинкт самосохранения. По Фрейду, инстинкт самосохранения подчинен инстинкту смерти: «Влечения к самосохранению, к власти и самоутверждению... являются частными влечениями, предназначенными к тому, чтобы обеспечить организму *собственный путь к смерти* (выделено нами. – Т.Г.) и избежать всех других возможностей возвращения к неорганическому состоянию, кроме имманентных ему» (Фрейд З., 1920, с. 406).

Фрейд полагал, что, сталкиваясь с влечением к жизни, влечение к смерти проецировалось вовне, на других людей. В силу этого аутомортальная тревожность (страх и тревога по поводу смерти) оказывалась неким реактивным образованием этого влечения и потому бессознательному было отказано в возможности испытывать ее. Подсознательно мы не боимся смерти, а, напротив, стремимся к ней – такова краткая формулировка позиции Фрейда. Здесь возникает вопрос: усиливает ли аутомортальная тревожность личностную агрессивность или же, наоборот, ослабляет ее? Из выкладок Фрейда трудно получить ответ на этот вопрос. Для этого надо, во-первых, принять его тезис о влечении к смерти, во-вторых, выяснить связь между сознательной аутомортальной тревожностью и бессознательным влечением к аутомортальности. Если они находятся в некоторой

<sup>1</sup> Работа выполнена при поддержке гранта РГНФ № 12-06-00197.



прямой зависимости друг с другом, то тогда аутомортальная тревожность должна быть с личностной агрессивностью в такой же зависимости: чем выше аутомортальная тревожность, тем выше личностная агрессивность.

Вместе с тем известно, что тезис о влечении к смерти стал одним из наиболее критикуемых в психологии. Так, еще К. Левин укорял Фрейда в одностороннем понимании сущности человеческой жизни. Основной потребностью человека у Фрейда выходила потребность в защите от природы и общества, нежели потребность жить внутри природы и общества. Фрейд видит в другом человеке только противника и не замечает нашей потребности в другом человеке как источнике взаимной поддержки и защиты. Точно так же, по Фрейду, человек относится и к себе: ты против меня, я против себя, все мы против природы (по: Kastenbaum, 2006, p. 177). Выходит, что человек не может жить в гармонии с собой и придание ему инстинкта смерти вполне логично в такой трактовке жизни.

Известный американский танатопсихолог Р. Кастенбаум не видит оснований для положения о безмятежности неорганического состояния, к которому как к нирване якобы устремляет нас инстинкт смерти. Так можно было бы считать до того времени, пока Эйнштейн не показал миру, какой громадной силы энергия сосредоточена в «инертном» атоме, указывает он (Kastenbaum, 2006, p. 180).

Р. Кастенбаум также не находит клинических и эмпирических доказательств существования инстинкта смерти. Он отмечает, что если и можно усмотреть некоторую логическую связь между либидонозной энергией и гениталиями как ее органом-источником, то в отношении инстинкта смерти такую связь обнаружить не удастся. А ведь, по Фрейду, инстинкт смерти должен быть чем-то параллельным либидо. Где же те части тела или те процессы, которые обеспечивают реализацию влечения к смерти? К тому же Фрейд, рассматривая проблемы психического развития ребенка, не смог детально объяснить перипетии инстинкта смерти в этом процессе. В отличие от концепции психосексуального развития это понятие осталось у него абстрактным и аморфным.

Единственным «бенефициарием» концепции инстинкта смерти, казалось бы, должен стать феномен самоубийства. Вроде бы понятна связь: мы убиваем себя либо тогда, когда инстинкт смерти слишком силен, либо тогда, когда наше *эго* слишком слабо, чтобы контролировать его высвобождение. Однако из концепции невозможно сделать практические выводы для понимания, предвидения или предотвращения суицидов в конкретных случаях. Как можно оценить интенсивность инстинкта смерти у индивида? Какие критерии можно использовать для операционализации этого инстинкта? Фрейд, будучи нейрофизиологом и врачом, так ничего и не предложил в этом отношении.

Другой подход к пониманию связи между аутомортальной тревожностью и агрессивностью личности предлагается в развиваемой в последние годы *теории управления ужасом* (terror management theory – ТМТ) Дж. Гринберга, Ш. Соломона и Т. Пищински (работы 1989–2012 гг.). Основным положением ТМТ является утверждение о том, что сочетание у человека инстинкта самосохранения с сознанием личной смертности приводит к развитию аннигиляционной тревоги такого непереносимого качества, которое может быть охарактеризовано только как «парализующий ужас». И для того, чтобы выжить перед лицом такой ужасающей перспективы, люди, по видимому, были вынуждены придумать некие средства, позволяющие им не быть парализованными этим ужасом, а благополучно жить и выживать. Таким средством авторы ТМТ вслед за Беккером считают культуру. Культура предстает здесь прежде всего средством массовой защиты от тревоги смерти, которой придается генеративный характер.

ТМТ приобрела в мире большое количество как стойких сторонников, так и непримиримых противников. Споры по поводу теории приобрели особую актуальность в связи с событиями 11 сентября 2001 г., после которых от авторов ТМТ перестали отмахиваться авторитетные научные журналы и она стала предметом серьезного рассмотрения и интереса в самых широких кругах.

Оригинальность ТМТ состоит в том, что в ней сделана попытка доказать идею о генеративном характере тревоги смерти экспериментальным путем. Для этого была разработана оригинальная экспериментальная методология, в которой тревога смерти впервые в истории эмпирических ее исследований выступает в качестве независимой переменной. В этих целях при помощи разнообразных манипуляций у испытуемых актуализировалось осознание их неизбежной смертности, которое, как предполагалось, возбуждало у них потенциал для развития тревоги. Такая манипуляция

была названа «очевидностью смертности» (*mortality salience*, далее – MS), что по-русски может быть лучше выражено как «напоминание о смертности». Все последующие после MS реакции и поступки испытуемых в рамках методологии ТМТ рассматриваются как порожденные тревогой смерти. Поскольку предполагается, что эта тревога может вызывать только защитные реакции, зависимыми переменными в исследованиях выступают такие особенности поведения, которые трактуются как защищающие человека от парализующей до ужаса тревоги смерти, а именно особенности поведения, связанные с участием в культуре. К таким особенностям относится прежде всего «защита культурного мировоззрения» в форме позитивного восприятия «своих» и негативного «иных» не разделяющих данное мировоззрение людей. Этим эффектом авторы объясняют широкий диапазон человеческого поведения, включая агрессию, национализм, предубеждения, просоциальность, рискованное поведение, стремление к самоуважению, сексуальные и близкие отношения. Иными словами, согласно ТМТ аутомортальная тревожность должна быть негативно связана с избирательной агрессивностью личности в отношении только тех, кто не разделяет ее культурное мировоззрение.

В целях нашего исследования связи аутомортальной тревожности и личностной агрессивности мы предприняли ряд экспериментальных проектов, выстроенных по модели ТМТ. Посредством манипуляций напоминания о смерти мы актуализировали у испытуемых экспериментальной группы аутомортальную тревожность и затем при помощи различных методик (опросники Ильина-Ковалева, Басса-Дарки, Индекс толерантности Г. Солдатовой, тест Руки) измеряли показатели личностной агрессивности. Результаты наших экспериментов показали, что актуализация аутомортальной тревожности усиливает показатели общей косвенной агрессивности и не затрагивает склонности личности к явным и прямым проявлениям агрессии. Было обнаружено также, что существенное влияние на этот эффект оказывает уровень самоуважения испытуемых.

## ДИАГНОСТИКА УРОВНЯ РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТНОСТИ У СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

*А.А. Галлямова, О.Г. Лопухова*  
г. Казань  
*aliya.gallyamova@inbox.ru*

Проблема профессионализации в настоящее время стоит очень остро. В условиях непрерывных и ускоряющихся изменений всех систем общества, когда нет возможности точно предсказать, в каких условиях через пять-десять лет придется выстраивать собственную жизнь, вопрос приобретения профессии и тем более «обретения себя» в профессии является очень сложным и неоднозначным. Сегодня нельзя быть уверенным в том, что, получив возможность приобрести престижную, интересную и важную в обществе профессию, человек тем самым решит основную проблему определения своего жизненного пути и самореализации. Соответственно в вузах недостаточно давать студенту необходимый набор знаний, умений и навыков, надо научить его стать автором собственной жизни, научить тому, как в меняющихся социальных и экономических условиях общества не растеряться, а найти себя и стать успешным. Субъектно-бытийный подход выступает тем методологическим основанием, который отвечает требованиям перехода науки с неклассической на постнеклассический этап развития (Гусельцева М.С., 2005), а также актуальным социально-экономическим, общественным проблемам эффективной профессионализации современного человека.

Проведенный теоретический анализ показывает, что проблемы и противоречия профессионализации, с которыми сталкивается личность, активно изучаются, а также находят своё решение в рамках категории «субъектность». С разными уровнями проявления субъектности личности соотносятся следующие феномены: исследуемые Е.П. Ермолаевой профессиональный маргинализм и профессиональная идентичность (Ермолаева Е.П., 2001), базовый вид структуры социальной идентичности и профессионально-деловой вид социальной идентичности (Иванова Н.Л., 2004), экстремальный и предельный модусы бытия (Фоменко Г.Ю., 2010), высокий и низкий уровни профессионального самоопределения (Пряжников Н.С., 1999). Близость анализируемых авторами понятий, применяемых к пониманию вариантов и механизмов процесса профессиональной и личностной

самореализации, позволяет заключить, что общим обоснованием профессионализации человека является развитие субъектности его личности.

Анализ современных эмпирических исследований, отраженных в материалах всероссийских и международных конференций, показал, что усиливается тенденция исследования психологии субъекта профессионализации, но при этом выявляется недостаточный уровень развития характеристик, составляющих само содержание субъекта профессиональной деятельности. Можно совершенно определенно констатировать, что ориентация на получение знаний в процессе обучения в вузе не создает необходимых условий для развития субъектности в профессиональной самореализации. Получая диплом о своей специальности, студент зачастую не только не имеет субъективно-го образа «Я – представитель данной профессии», но и не представляет конструктивных и реалистичных вариантов становления себя в данной профессии, вариантов соотношения профессиональных и личных жизненных перспектив. Профессия психолога в данном контексте, пожалуй, одна из самых проблемных. Так, например, С.Ю. Вихрева, Н.Г. Ершова и О.А. Кособурская выявили, что уровень сформированности профессионально важных качеств у студентов-психологов к пятому курсу достигает только 52%, что свидетельствует о низком уровне их развития (Вихрева С.Ю., 2010). В статье О.К. Малышевой отмечается отрицательная динамика профессиональной позиции студентов в процессе обучения: к старшим курсам снижается роль получаемого образования для успешной профессиональной деятельности и степень удовольствия от оказания помощи другим людям, студенты старших курсов реже представляют себя психологами, сомневаются в том, что профессиональное будущее зависит от них (Малышева О.К., 2010). М.С. Лукова показала, что по мере профессиональной подготовки студенты-психологи усваивают теоретические знания, навыки и умения, представления о профессии, но при этом остается неразвитой личностная составляющая профессиональной позиции, характеризующаяся низкой оценкой своих способностей и себя как профессионала (Лукова М.С., 2012). Т.В. Бугайчук, рассматривая когнитивный компонент Я-концепции, формирующий профессиональную идентичность, заключает, что к 5-му курсу профидентичность лишь закладывается, хотя, будучи динамичным процессом, имеет возможность, а также необходимость дополнительного развития (Бугайчук Т.В., 2012). Н.Г. Эфендиева и З.С. Акбиева также приходят к выводу, что у студентов 5-го курса профессиональная идентичность не достигает оптимального уровня, поэтому необходимо разрабатывать специальные методы психолого-педагогического воздействия, формирующие профессиональное самосознание студентов (Эфендиева Н.Г., 2010). Становится очевидным, что современная система высшего образования недостаточно учитывает и развивает ценностно-смысловые, творческие составляющие, саморефлексию студента, т.е. субъектность будущего специалиста, и эта задача требует специального внимания и дополнительной организации.

Для решения поставленных проблем и развития субъектности студентов нами разрабатывается технология самопроектирования студентов-психологов, которая включает работу с ценностно-смысловым позиционированием личности, с саморефлексией студентов, с антиципирующим планированием, проработкой Образа-Я, образа себя в профессии. Для этого используются следующие методики и задания: эссе «Что я хочу за 10 лет профессиональной деятельности»; диагностика устойчивости профессиональной направленности личности О.Г. Лопуховой (Лопухова О.Г., 2003); блок опросников ценностных предпочтений; опросник «Профессиональное самоопределение студента-психолога», разработанный на основе технологии активизации профессионально-личностного самоопределения, предложенной Н.С. Пряжниковым (Пряжников Н.С., 1997); упражнения экзистенциального тренинга «Мне 70 лет» или «Я на пенсии»; задание на разработку проекта своего жизненного пути на основе технологии персонального менеджмента, предложенной Ю.Н. Байковым, А.И. Блощинским, Д.Е. Егоровым (Байков Ю.Н., 2003); работа с Я-концепцией.

Для оценки эффективности внедряемой технологии возникает проблема диагностики уровня субъектности студента-психолога, выделения критериев развитой или неразвитой субъектности с целью оценки динамики этих показателей.

Теоретический анализ проблемы понимания субъектности позволяет выделить следующие ее составляющие: ценностно-смысловое позиционирование личности, уровень саморефлексии, уровень антиципирующего планирования с пониманием собственных возможностей саморегуляции, реалистичную оценку ресурсов в планировании своей деятельности и проявление творческого подхода к пониманию и решению проблем деятельности. Оценить наличие и выраженность данных

составляющих можно на основе наблюдения за процессом и результатами выполнения заданий, требующих саморефлексии, самооценки и самопроектирования. Тем самым диагностический и развивающий компоненты применяемой нами технологии развития субъектных качеств личности студента оказываются слитны, что довольно удобно в работе.

Оценку развитости ценностно-смыслового позиционирования личности можно осуществить на основе того, как человек подходит к выполнению заданий на ранжирование или выстраивание иерархии своих жизненных ценностей. Наличие у человека осмысленной системы ценностных оснований проявляется в том, что он с интересом и удовольствием, относительной легкостью определяет свои ведущие ценности, может обосновать или объяснить свою позицию. При отсутствии опыта осмысления своих жизненных позиций задания на простое ранжирование ценностей вызывают сильное затруднение, нежелание их выполнять, непонимание сути задания.

Уровень саморефлексии определяется как наличие в самооценке человека высокоиндивидуализированных, а не стереотипных или социально желательных характеристик. Развитая способность к саморефлексии проявляется и в том, что при работе с опросниками личности, мотивов, состояний человек не испытывает особых субъективных затруднений, его ответы очень дифференцированы. Анализ нарративов также дает возможность оценить уровень развитости саморефлексии, которая проявляется в детализации описания себя, своих чувств и мыслей, в изложении не только положительных, но и отрицательных моментов, факторов жизни, собственных качеств. Неразвитая саморефлексия проявляется в стереотипных образах, социально-положительных шаблонах, унификации собственного образа.

Способности антиципирующего планирования, а также учёта собственных ресурсов и саморегулятивных особенностей проявляется при проектировании профессионального и жизненного пути, в таких характерных признаках, как реалистичный учет материальных, нематериальных и временных ресурсов, умение предположить не только благоприятные, но и возможные неблагоприятные условия для реализации плана, выстраивания таким образом нескольких альтернативных вариантов осуществления поставленной цели.

Уровень творческого подхода к реализации деятельности можно оценить, ориентируясь на градацию, предложенную Н.С. Пряжниковым:

- 1) агрессивное неприятие данной деятельности (деструктивный уровень);
- 2) стремление мирно избежать данной деятельности;
- 3) выполнение данной деятельности по образцу, по шаблону, по инструкции (пассивный уровень);
- 4) стремление усовершенствовать отдельные элементы выполняемой деятельности, сделать что-то по своему;
- 5) стремление обогатить, усовершенствовать выполняемую деятельность в целом, связанное с нахождением особых смыслов, иногда сразу и непонятных для окружающих (Пряжников Н.С., 1999, с. 85).

Таким образом, диагностика уровня субъектности осуществляется через оценку целого комплекса показателей и во многом производится субъективно руководителем занятий, что требует от него высокого профессионализма, проработанности собственных ценностно-смысловых ориентиров, саморефлексии и творческого подхода.

Необходимость применения методов развития субъектности студентов для их эффективной профессионализации подтверждается результатами исследования профессиональной идентичности выпускников, а также итогами занятий по профессиональному самопроектированию, проведенных среди студентов, получающих психолого-педагогическое образование в Казанском федеральном университете.

Обобщая данные, полученные на первом этапе внедрения технологии развития субъектности профессиональной самореализации в процессе занятий, можно резюмировать преобладание низкого уровня её развитости у студентов. Это проявляется в ряде показателей.

1. Студентам трудно опознавать и выявлять собственные ведущие ценности. Возникают сложности, когда необходимо определить, что следует отнести к ценностям. Данная проблема свидетельствует о низком уровне развития ценностно-смыслового позиционирования личности и, без сомнения, требует своего разрешения путём повышения уровня субъектности, поскольку согласно субъектно-бытийному подходу «психология человеческого бытия... направлена на анализ смысло-

вых и ценностных контекстов жизни субъекта, в которых формируются и проявляются его субъектные качества» (Знаков В.В., 2010, с. 254).

2. Наблюдается декларативность, высокая согласованность ответов в группе при работе с опросниками ценностных ориентаций, что свидетельствует о стереотипности представлений, отсутствии индивидуального осмысления ценностных оснований своей жизни.

3. Студенты не желают выполнять задания, требующие высокой саморефлексии (ранжирование ценностных оснований, написание проекта жизненного пути), поскольку у них отсутствует опыт осмысления и анализа ключевых составляющих своей жизни, а также нет той степени ответственности за свою профессиональную деятельность и жизнь в целом, которая помогает действовать на перспективу.

4. Многие студенты не обладают способностью самопроектирования даже на ближайшую перспективу. Постановка цели развития часто довольно стереотипна, ориентирована на внешние шаблоны, ассоциированные с престижностью, социальной желательностью, распространенными тенденциями. Ни цели, ни средства их достижения не соотносятся с индивидуальными возможностями или смысловыми основаниями. Это подтверждает необходимость развивать способности к саморефлексии, саморегуляции и осознанию собственной ответственности за результаты своей жизни и профессиональной реализации.

5. В ходе анализа эссе на тему о самореализации в ближайшие 10 лет было обнаружено, что студенты не анализируют профессию с точки зрения проблемных ситуаций, т.е. представления идеализированы, отсутствует разноплановый взгляд и варианты планирования деятельности при неблагоприятных условиях. Также проявляется неадекватность восприятия временной перспективы. Это свидетельствует о низком уровне антиципирующего планирования, что негативно сказывается на профессионализации, грамотном распределении ресурсов, готовности к встрече с объективными и субъективными проблемами на пути профессионального становления.

Реализация технологии развития способностей самопроектирования для студентов-психологов является нашей задачей на ближайшее будущее. Планируется выявить повышение уровня саморефлексии, осмысления ценностных ориентиров собственной жизни, активизировать творческие ресурсы в проектировании жизненного пути и отношении к возникающим проблемам. При реализации и отработке технологии развития субъектности студента планируется выделить разные типы студентов по уровню развития субъектных способностей личности и по ценностно-смысловым основаниям, методические подходы к изучению которых, очевидно, должны отличаться. В результате будут разработаны методы индивидуализированной работы по развитию субъектности профессиональной самореализации студентов-психологов, которые можно реализовать в консультировании и тренингах.

## **СКЛОННОСТЬ К РИСКУ У ПОДРОСТКОВ В СВЯЗИ С ИХ САМООТНОШЕНИЕМ**

*А.Е. Даниленко  
г. Ростов-на-Дону  
Kae025@yandex.ru*

Склонность к рискованному поведению имеет выраженную возрастную специфику. В подростковом возрасте при определенных условиях она может привести к неблагоприятным последствиям: отставанию в эмоциональном, когнитивном развитии; деформации социальных навыков, формированию асоциального, делинквентного, криминального поведения. Это указывает на необходимость детального изучения феномена подросткового риска.

Риск определяется психологами как ситуация выбора между альтернативами действий, предполагающая наличие неопределенности результата и возможности неблагоприятных последствий в случае неуспеха; склонность к риску – как психологическая, социальная и финансовая готовность к появлению возможной угрозы физической целостности организма, социальному статусу индивида или его финансовому благосостоянию (Корнилова Т.В., 2007; Солнцева Г.Н., 2007; Пузыревич Н.Л., 2010 и др.).

В число факторов рискованного поведения включают пол, возраст, самоотношение, личностные и физиологические особенности, отсутствие других возможностей для самовыражения,

желание экспериментировать, сопротивление окружающим (Ильин Е.П., 2012). Утверждается существование в сознании подростка «иллюзии неуязвимости», наличие внутри- и межличностных конфликтов (Фролова Ю.Г., 2001), позитивных ожиданий от собственной рискованности (Пузыревич Н.Л., 2012), потребности в поиске новых ощущений и «пытливости ума» (Башкина Ю.Д., 2007).

Цель исследования – выявить взаимосвязь склонности к риску и самооотношения в подростковом возрасте.

Предмет исследования – склонность к риску и самооотношение подростков.

Эмпирическим объектом исследования выступили подростки в возрасте от 15 до 16 лет.

Нами были выдвинуты следующие гипотезы исследования:

– склонность к риску в подростковом возрасте может быть существенно выражена;

– между самооотношением и склонностью к риску у подростков может быть установлена связь.

Были использованы Методика исследования самооотношения (МИС, С.Р. Пантеев); опросник «Личностные факторы принятия решений» (ЛФР, Т. В. Корнилова); методика «Самооценка склонности к экстремально-рискованному поведению» (М. Цукерман).

Полученные результаты были обработаны с применением коэффициента ранговой корреляции Спирмена и непараметрического критерия Манна–Уитни с использованием программы Statistica 6.0.

Полученные данные свидетельствуют о том, что поиск острых ощущений в подростковом возрасте превышает статистическую норму как среди мальчиков, так и среди девочек.

Были обнаружены и статистически обоснованы следующие связи между склонностью к риску и самооотношением среди подростков:

1. Отраженное самооотношение прямо связано с уровнем рациональности. Готовность подростков обдумывать свои решения и действовать при возможно полной ориентировке в ситуации неопределенности будет увеличиваться в том случае, когда они способны относиться к себе как человеку, способному вызывать у других людей симпатию и уважение.

2. Саморуководство прямо связано с поиском острых ощущений. Это, на наш взгляд, может быть обусловлено прямой связью с самоуверенностью, поэтому его высокие значения характерны для тех, кто основным источником развития своей личности, регулятором достижений и успехов считает самого себя. Следовательно, человек, уверенный и привыкший рассчитывать на себя, готов пойти на оправданный риск.

Проведенное эмпирическое исследование позволило сделать следующие выводы:

1) подростки в возрасте 15 и 16 лет склонны к рискованному поведению;

2) склонность к рискованному поведению в подростковом возрасте связана с самооотношением.

Таким образом, изучение склонности к риску и рискованного поведения в подростковом возрасте представляет особый научный интерес и имеет высокую практическую значимость.

## **СВЯЗЬ ПОНИМАНИЯ ОТВЕТСТВЕННОСТИ С ОТНОШЕНИЕМ К БЫТИЙНОСТИ У ЛЕТЧИКОВ-ИНСТРУКТОРОВ**

*М.В. Забоева  
г. Краснодар  
marisol1905@rambler.ru*

В настоящее время актуальным стало исследование личности военного летчика-инструктора, особенно тех составляющих личности, которые служат критерием отбора летчиков на должность инструктора.

В качестве одного из критериев можно выделить такую устойчивую системообразующую характеристику личности, как ответственность, при которой личность выступает в качестве субъекта бытия и которая заключается в способности обстоятельно анализировать ситуацию, заранее прогнозировать последствия своих действий или бездействия в данной ситуации и делать выбор формы

своих поступков с готовностью принять последствия выбора как неизбежные свершившиеся факты (Забоева М.В., 2012).

Ответственность как характеристика личности требует от нее позиции субъекта, т.е. активного преобразователя внешних стимулов «в личностно значимые и осмысленные, соотнесенные с потребностями организма, мотивы, ценности и смыслы, влияющие на состояние и отношение человека к самому себе, другим и миру» (Ожигова Л.Н., 2009).

В общей структуре ответственности можно выделить внешнюю и внутреннюю структуры. Внешняя структура состоит из следующих элементов: субъекта ответственности, объекта ответственности, инстанции ответственности (Сидорова Т.Н., 1987). Внутренняя структура ответственности содержит черты характера, выражающие отношение к труду, к коллективу и отдельным людям, к самому себе; черты характера, характеризующие поведение: моральные, волевые, эмоциональные; профессиональные качества и интегративные свойства личности и индивида (Маркова А.К., 2004).

Важным, с нашей точки зрения, является то, что летчик-инструктор понимает под ответственностью при такой ее сложной структуре. Безусловно, что понимание ответственности будет основываться на собственном опыте личности летчика-инструктора, даже если он формируется под влиянием социальных установок и стереотипов. Тогда то, выделяет ли летчик-инструктор субъект ответственности, осознает ли целостность структуры ответственности, какой смысл вкладывает в понятие ответственности, будет влиять на его отношение к бытийности в целом и отдельным пространствам бытия в частности.

На основе этого мы предполагаем, что существует связь между пониманием ответственности и отношением к бытийности у летчиков-инструкторов.

Нами было проведено пилотажное исследование, в котором приняли участие 11 летчиков-инструкторов, стаж работы которых на должности инструктора не превышает одного года.

Первым этапом исследования стало изучение того, что летчики-инструкторы понимают под ответственностью. Группе испытуемых было дано задание написать как можно больше слов и словосочетаний-ассоциаций к слову «ответственность». Количество написанных понятий колебалось от 6 до 18. Проведенный контент-анализ понятий показал, что испытуемые в своих ответах выделяли как внешнюю, так и внутреннюю структуру ответственности.

При этом группа испытуемых разделилась на две подгруппы: 5 летчиков-инструкторов в своих ответах выделяли субъект ответственности (от 1 до 3 понятий), а 6 летчиков – нет. В ответах испытуемых, выделявших субъект ответственности, встречались такие понятия, как «я», «офицер», «старший», «человек», «военнослужащий», «летчик», «преподаватель». То есть большинство респондентов выделяют субъект ответственности в профессиональном пространстве бытия.

В качестве инстанции ответственности некоторые летчики обеих подгрупп выделяют командира, т.е. опять говорят о профессиональном пространстве бытия, но очень ограниченно.

В своих ответах летчики обеих подгрупп выделяют также объект ответственности («семья», «курсант», «здание», «летный состав», «порядок», «полеты», «вождение автомобиля», «счастье окружающих меня людей», «будущее», «животные» и др.). Как видим в ответах присутствуют объекты ответственности из разных пространств бытия личности: семейного, профессионального, досугового и др. Возникает вопрос, как личность, не будучи субъектом ответственности в том или ином пространстве, может отвечать за что-то или кого-то? Но так как мы изучали не реальное поведение летчика-инструктора с точки зрения ответственности, а его понимание ответственности, то, возможно, сработали стереотипные представления об ответственности («мы в ответственности за тех, кого приручили» и т.п.). Следовательно, можно говорить об ориентации летчиков-инструкторов на соблюдение общепринятых правил и норм поведения и воспроизведение стереотипных представлений.

По нашему мнению, наиболее полно отражает ориентацию личности на соблюдение общепринятых правил и норм поведения шкала «Нормативность поведения», представленная в методике 16 PF Р. Кеттелла, фактор G. Измеренный уровень нормативности поведения летчиков-инструкторов, выделяющих субъект ответственности, статистически значимо меньше уровня нормативности поведения летчиков-инструкторов, не выделяющих субъекта ответственности.

При этом проведенный сравнительный анализ тех качеств, которые выделяют респонденты при описании внутренней структуры ответственности, и качеств, которые выделяет Р. Кеттелл при

описании шкалы «Нормативность поведения», показал, что летчики, выделяющие субъекта ответственности, имеют 24% совпадений (собранность, настойчивость, целеустремленность, чувство долга и др.), а летчики, не выделяющие субъекта ответственности, имеют 50% совпадений (руководствуются чувством долга, добросовестны, обязательны, точны, стремятся представлять себя в лучшем свете, дисциплинированы и др.) со шкалой нормативности поведения.

Следовательно, респонденты, выделяющие субъекта ответственности, шире понимают содержание ответственности и при выборе собственных действий проявляют больше самостоятельности и настойчивости. Летчики, не выделяющие субъекта ответственности, содержание ответственности в большинстве случаев сводят к нормативности поведения, и тогда общепринятые правила и нормы определяют выбор их действий.

Других достоверно значимых различий в ответах, составляющих внутреннюю структуру ответственности, между двумя подгруппами летчиков-инструкторов нет. И те, и другие выделяют различные группы качеств в соответствии с внутренней структурой ответственности по А.К. Марковой, которые, по их мнению, отражают понятие ответственности.

В целом можно сделать вывод о том, что у летчиков-инструкторов отсутствует представление об ответственности как целостном трехчастном процессе во всех пространствах бытия, кроме профессионального пространства у летчиков-инструкторов, выделяющих субъекта ответственности.

Вторым этапом исследования стало изучение отношения летчиков-инструкторов к разным сферам бытийности. Для этого использовался тест «Завершение предложений» Дж. Сакса. Проведенная обработка и интерпретация полученных данных показали, что по четырем позициям, а именно *в отношениях к матери, к семье, к будущему и в сексуальных отношениях* летчики, выделяющие субъекта ответственности, имеют статистически значимо меньше нарушений по сравнению с летчиками, не выделяющими субъекта ответственности.

Так, летчики, выделяющие субъекта ответственности, в отношении к матери проявляют большую адекватность, меньшую привязанность, оценивают ее с разных социальных позиций. В ответах летчиков, не выделяющих субъекта ответственности, прослеживается сильная эмоциональная связь с матерью, идеализация образа матери, позиция зависимого ребенка.

В отношении семьи испытуемые, выделяющие субъекта ответственности, проявляют самостоятельность, зрелость, главенство, а испытуемые, не выделяющие субъекта ответственности, проявляют идеализацию образа собственной семьи, выступают с позиции ребенка, используют стереотипные оценки.

Сексуальные отношения респонденты, выделяющие субъекта ответственности, оценивают как нормальные; считают, что они являются следствием любви и требуют ответственности. Респонденты, не выделяющие субъекта ответственности, жалуются на трудности вследствие специфики военной деятельности, на неудовлетворенность партнерши, отсутствие сексуальных отношений как таковых.

В отношении будущего в ответах летчиков-инструкторов, выделяющих субъекта ответственности, прослеживаются реальные цели и планы на будущее, а также некоторая идеализация будущего. Летчики-инструкторы, не выделяющие субъекта ответственности, испытывают страх перед будущим, чувство неопределенности, надеются на лучшие изменения.

В заключение можно сказать, что существует связь между пониманием ответственности и отношением к бытийности у летчиков-инструкторов. Она прослеживается в связи выделения летчиком-инструктором в структуре ответственности субъекта ответственности, осознания целостности структуры ответственности, широты понимания внутренней структуры ответственности, уровня нормативности поведения с отношениями к матери, семье, будущему, сексуальными отношениями. Возможно, несформированность субъектной позиции в ответственности есть следствие неразрешенных возрастных кризисов, когда, проявляя инициативу, ребенок должен приобретать навыки контроля над собой. Тогда, не являясь субъектом, личность в своем поведении ориентируется только на внешние нормы и правила и под ответственностью в большей степени понимает нормативность поведения. Это находит отражение в отношении к матери и семье (где он выступает с позиции зависимого ребенка), в сексуальных отношениях (где нужно проявлять инициативу), в отношении к будущему (если он не является субъектом ответственности, то и за свое будущее он не отвечает).



## ОБРАЗЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ УСПЕШНОСТИ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ С РАЗЛИЧНОЙ СТЕПЕНЬЮ НЕУВЕРЕННОСТИ В СЕБЕ

*Ю.Э. Макаревская*  
г. Сочи  
*yuliya-sochi@mail.ru*

Среди многообразных видов социальной деятельности личности особое место занимает профессиональная деятельность. Изменения, происходящие в ходе профессионализации, приводят к становлению личности как субъекта деятельности. Человек, выступая субъектом деятельности, большую часть своей жизни посвящает профессиональному виду труда – главному направлению становления человеческой сущности (Зеер Э.Ф., 1985; Климов Е.А., 1996 и др.).

Успешность – одна из наиболее важных характеристик профессиональной деятельности. Однако в настоящее время в психологии нет единого понимания данного явления. (Иваницкий В.А., 1997; Теплинских М.В., 2006 и др.). По мнению отечественных психологов, занимающихся проблематикой психологии труда, профессиональную успешность можно рассматривать в общем виде как системное свойство субъекта деятельности, во многом определяющееся особенностями компонентов структуры личности, как интегральный феномен, выражающий не только результирующее проявление деятельности субъекта, но и удовлетворенность специалиста своей профессиональной самореализацией (Климов Е.А., 1982, 1996; Ломов Б.Ф., 1975, 1996; Маркова А.К., 1996; Самоукина Н.В., 2004 и др.).

Несмотря на многочисленные исследования психологических факторов успешности профессиональной деятельности (Климов Е.А., 1996; Шадриков В.Д., 1982; Теплов Б.М., Пряжников Н.С., 1997; Горбатков А.А., 2002; Борисов Ю.А., Кудрявцев И. А., 2003; Лаврова Н.А., 2003; Луткова Н.В., Козлова Н.Е., 2006; Борисова Н.В., 2010; Дружилов С.А., 2011 и др.), роль личностных особенностей в успешности профессиональной деятельности не изучена в полной мере.

Известно, что успешность профессиональной деятельности определяют разнородные факторы. В данном исследовании изучалась неуверенность личности в себе в контексте актуализированных образов профессиональной успешности старших подростков.

То, что происходит с личностью, неуверенной в себе (редукция социального опыта и обратной связи к минимуму, связывание «эмоциональной свободы», выученность запретов, ощущение внешнего контроля, страхи и скованность), снижает возможности субъекта в решении сложных задач успешной профессионализации. Как только возникает риск для личного статуса субъекта, неуверенность (как свойство личности) сворачивает репертуар его мыслей и действий, оставляя неуспешным в процессе профессионального становления или реализации, в то время как профессиональная деятельность (в любой отрасли) в современных условиях требует способности решать все более и более сложные задачи.

В данном исследовании мы изучали образы профессиональной успешности старших подростков с различной степенью неуверенности в себе. Понятно, что в образах мы обобщали конкретный предмет исследования, включая все, что входило в представления подростков о некоем понятии, которого еще не было у них в непосредственном восприятии.

Полагая, что неуверенность в себе характеризуется и неясными представлениями намерений, планов, мы ожидали, что в образах профессиональной успешности наших испытуемых будут не только универсальные, но и специфические по содержанию компоненты.

В исследовании принимали участие 94 школьника 9–11-х классов г. Сочи, из них 52 девушки (55,3%), 42 юноши (44,7%). Средний возраст испытуемых – 15,7 лет ( $\sigma = 0,540$ ).

Для исследования уровня уверенности/неуверенности были применены Тест на определение чувства неуверенности в себе, методика исследования сомоотношения «МИС» С.Р. Панталева (применялась одна шкала из 9: шкала «Самоуверенность»). Для выявления представления о профессиональной успешности по результатам пилотажного исследования ( $N = 30$ ) нами была составлена анкета «Представление о профессиональной успешности».

В пилотаже использовался метод неоконченных предложений. Опрашиваемым были заданы два вопроса: «Профессиональная успешность – это...» и «Достичь профессиональной успешности – значит...».

Полученные ответы методом контент-анализа были объединены в 9 категорий, отражающих образ профессиональной успешности: материальный достаток, карьерный рост, социальный статус, удовлетворенность процессом/результатом работы, самореализация, признание обществом, творческая деятельность, выдающиеся личностные особенности, профессионально важные качества.

Далее на основе диагностики уверенности/неуверенности в себе выборка была дифференцирована на две группы: 1) уверенные в себе,  $N = 17$  чел.; 2) неуверенные в себе,  $N = 19$  чел.

Категориальные рейтинги образов профессиональной успешности в группах неуверенных и уверенных в себе подростков оказались различными.

Анализ этих показателей начнем с наиболее схожих параметров. Так, оказалось, что менее всего различается в выраженности по группам такая описательная характеристика профессиональной успешности, как «призвание». Наибольшие значения в группе и уверенных, и неуверенных в себе подростков зафиксированы в отношении параметра «карьерный рост». Меньше всего неуверенные подростки представляют себе профессиональную успешность как материальный достаток, а уверенные подростки менее всего ожидают признания как признака профессиональной успешности.

И все же выборки по своим характеристикам профессиональной успешности в основном похожи. Достоверные различия зафиксированы только в отношении двух описательных характеристик: материальный достаток ( $p = 0,02$ ) и профессионально-важные качества ( $p = 0,05$ ).

Итак, образы профессиональной успешности уверенных в себе подростков описаны такими понятиями, как: большая зарплата; работа как хорошо оплачиваемое хобби; финансовая независимость; стремление к максимальной прибыли; стабильный материальный достаток (категория «материальный достаток»), а также умение оперативно найти рациональное и оптимальное решение любой производственной проблемы; профессиональные навыки и постоянное совершенствование в них; соответствующий уровень образования, достаточный опыт ведения результативных проектов; квалификация, повышение уровней образования (категория «профессионально важные качества»).

Мы считаем, что выявленные различия связаны именно с неуверенностью в себе (понимая, что это утверждение на данный момент требует дополнительных исследований и доказательств). Отсутствие (или недостаточная выраженность) профессионально важных качеств у неуверенных подростков снижает их ожидания материального достатка и благополучия, выводя на первые три места в их рейтинге описательных категорий профессиональной успешности «карьерный рост», «удовлетворенность процессом/результатом деятельности» и «выдающиеся личностные особенности».

Таким образом, одномерных прямых связей между исследуемыми психологическим феноменами не существует, поэтому целесообразно продолжение исследования. Целью дальнейшего исследования может стать выявление сложной взаимосвязи образов профессиональной успешности, личностных качеств и реальных профессиональных достижений респондентов.

## ЗАЩИТНЫЕ МЕХАНИЗМЫ ЛИЧНОСТИ КАК ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТНОСТИ

*В.А. Негрий*  
г. Москва  
*v.negrii@gmail.com*

В настоящее время отечественное образование претерпевает существенные изменения. Каждое новое поколение образовательных стандартов всё больше обращает внимание на повышение важности учёта психологических факторов развития личности. Поэтому одной из актуальных задач, стоящих перед педагогической психологией, является изучение внутренних психологических факторов учащихся, влияющих на образовательный процесс, т.е. на формирование субъектности (Брушлинский А.В., 2001). Учёт таких индивидуальных особенностей учащихся позволяет адекватно организовывать учебную деятельность и тем самым влияет на её успешность.

К важным индивидуальным особенностям человека, влияющим на все стороны его жизни, относятся защитные механизмы личности (ЗМЛ). ЗМЛ определяются как совокупность действий,

нацеленных на уменьшение или устранение любого изменения, угрожающего цельности и устойчивости биопсихического индивида (Соколова Е.Т., 2007). Они могут как способствовать развитию и устойчивости личности, так и приводить к дезорганизации и дезадаптации в зависимости от их внутренней структуры, динамичности, уровня культурно-символической и социальной опосредованности и их зрелости (Соколова Е.Т., 2007). Они воздействуют на все стороны психики, стремясь сохранить комфортный способ существования и его неизменность. Обучение представляет собой процесс, приводящий к изменениям в психике учащегося. Поэтому есть основание предположить, что в ряде случаев нарушения учебной деятельности вызваны действием определенных ЗМЛ. Их функционирование непременно оказывает влияние на обучение, а динамичность и изменчивость могут позволить преодолеть проблемы в обучении.

Цель настоящего исследования – изучение особенностей психологической защиты учащихся с разной академической успеваемостью.

Традиционно диагностика ЗМЛ проводилась с помощью проективных методов, но многие авторы пишут о недостаточной объективности проективной техники (Пантеев С.Р., Жилина Е.Ю., 2009). В последние десятилетия диагностика ЗМЛ в России все чаще проводится с помощью стандартизированных опросников зарубежных авторов. Но современные проверки психометрической и содержательной обоснованности российских версий таких опросников говорят об их недостаточной проработанности и адаптации (Пантеев С.Р., Жилина Е.Ю., 2009). Поэтому создание качественного диагностического аппарата для ЗМЛ остается актуальным.

Теоретико-методологическую базу исследования и методики «ЗМЛО», разработанной В.А. Негрий и Д.А. Титковым (Негрий В.А., 2012) составили современные психоаналитические подходы к исследованию ЗМЛ (Р.М. Грановская, Е.Т. Соколова, Н. Мак-Вильямс, Ст. Джонсон, Х. Томэ, Х. Кэхеле и др.). Значения методики представлены в линейных шкалах, рассчитанных с использованием теоретических значений математического ожидания и стандартного отклонения, чтобы сохранить показатель количества положительных ответов по каждой шкале.

Данный опросник состоит из 25 шкал (ЗМЛ) и 2 служебных (шкала лжи и шкала неуверенности) – по 5–6 утверждений на каждую шкалу (всего 120 утверждений). Для ответов применяется шкала Лайкерта с 5 градациями. При проведении исследования использовался сервисный модуль для создания многомерных опросников системы HT-line [ht-line.ru] профессора МГУ А.Г. Шмелева. С момента запуска проекта опросник заполнили около 900 чел., была получена обширная статистика, что позволило проанализировать вопросы, шкалы и внести некоторые доработки.

В исследовании взаимосвязи ЗМЛ и школьной успеваемости участвовали 97 школьников в возрасте 15–18 лет из четырех средних учебных заведений: ГБОУ СОШ №1294 и ГАОУ СПО Колледж предпринимательства № 11 г. Москвы, ЭСОШ №75 и ЭСОШ №82 г. Черноголовки. Все испытуемые прошли опросник «ЗМЛО», в качестве показателя успеваемости взят средний балл, полученный как среднее арифметическое четвертных оценок.

Для анализа данных использовался линейный регрессионный анализ методом шагового отбора. Были проанализированы данные по всем респондентам вместе и отдельно по школам. Школы г. Черноголовки исследовались вместе в силу небольшого числа выборки. Во всех случаях F-статистика Фишера значима на уровне  $p \leq 0,001$ . Далее описаны предикторы успеваемости на уровне значимости  $p \leq 0,05$ . Стандартизованные коэффициенты регрессии  $\beta$  обозначают величину и знак вклада этого предиктора.

По результатам всех респондентов (97 чел.) ЗМЛ «идентификация» ( $\beta = 0,212$ ), «аннулирование» ( $\beta = 0,203$ ) и «всемогущий контроль» ( $\beta = 0,165$ ) более свойственны учащимся с хорошей успеваемостью, а «расщепление» ( $\beta = -0,471$ ) и «отрицание» ( $\beta = -0,31$ ) – с плохой успеваемостью. В СОШ №1294 (35 чел.) механизм защиты «идентификация» ( $\beta = 0,248$ ) используют скорее хорошо успевающие учащиеся, а «отрицание» ( $\beta = -0,557$ ) и «расщепление» ( $\beta = -0,466$ ) – плохо успевающие. Учащимся колледжа предпринимательства №11 (36 чел.) с хорошей успеваемостью более свойственны ЗМЛ «идентификация» ( $\beta = 0,613$ ) и «интеллектуализация» ( $\beta = 0,353$ ), а «поворот против себя» ( $\beta = -0,294$ ), «расщепление» ( $\beta = -0,53$ ) и «отрицание» ( $\beta = -0,28$ ) – с плохой успеваемостью. Для учащихся ЭСОШ №75 и №82 (27 чел.) с хорошей успеваемостью более характерно использование механизма защиты «аннулирование» ( $\beta = 0,595$ ), а для учащихся с плохой успеваемостью – механизма «обесценивание» ( $\beta = -0,338$ ).

Полученные результаты представляются интересными и требуют дальнейшего осмысления. Вместе с тем они открывают перспективы для исследования данной проблематики на разных возрастных и профессиональных группах. «Субъект как высшая целостность означает, что на качественно новом этапе его развития соответственно видоизменяется – постепенно или сразу – вся основная система его психических процессов и свойств» (Брушлинский А.В., 1994). Учет ЗМЛ учащихся в педагогической работе способствует оптимизации и более глубокой индивидуализации учебного процесса; лучшему пониманию учителями психологических особенностей учеников; развитию самосознания и рефлексии самих учащихся, повышению их психологического благополучия.

## СТАТУСЫ ОТЦОВСТВА У МУЖЧИН В РАННЕЙ ЗРЕЛОСТИ

*С.Д. Некрасов, А.Р. Тиводар*

*г. Краснодар*

*nekrasow@manag.kubsu.ru, ant-sochi@yandex.ru*

Проблема «Кто он современный отец?» в контексте развития самосознания мужчины в современном российском обществе имеет социальную, личностную и научную значимость. В психологической модели отцовства как компонента самосознания современного мужчины (Некрасов С.Д., Рябикина З.И., Тиводар А.Р., 2013) можно выделить два аспекта самосознания современных отцов:

- осознание своей готовности / неготовности выполнять традиционные функции отца, назовем этот аспект «осознанная готовность отцовства»;
- осознание себя ответственным за настоящее и будущее своих детей наравне / не наравне с матерью, имеющее психологическую включенность в жизнь детей, назовем этот аспект «осознанная ответственность отцовства».

Аспект «осознанная готовность отцовства» содержит следующие элементы самосознания:

- осознание мужчиной формального официального отцовства своего ребенка и необходимости эмоционального взаимодействия в общении с детьми, но в меньшей мере, чем мать ребенка;
- осознанное разделение мужчиной традиционных отцовских и материнских функций; отец ответственен за настоящее ребенка (материальное обеспечение и защита ребенка от угроз, участие в воспитании ребенка, если это не мешает карьере и др.), а мать отвечает как за настоящее (накормить, одеть, следить за здоровьем ребенка и др.), так и за будущее (образование, личная жизнь ребенка, взять больничный, если ребенок болен, оставить работу ради ребенка и др.).

Аспект «осознанная ответственность отцовства» содержит следующие элементы самосознания:

- осознание мужчиной ответственности за бытие своего ребенка как ведущей ценности собственного бытия;
- осознание мужчиной равноправной с матерью ответственности за настоящее и будущее ребенка.

Аспект модели самосознания современных отцов «ответственность отцовства» содержит аспект «готовность отцовства», что позволяет выделить четыре статуса осознания мужчиной отцовства:

- неготовности к отцовству, отличающей мужчину, который считает себя неготовым стать отцом;
- готовности к традиционному отцовству, отличающей мужчину, который считает себя готовым стать отцом и способным выполнять традиционные отцовские функции, отличные от материнских функций;
- готовности к современному отцовству, отличающей мужчину, который считает себя способным выполнять как традиционные, так и современные отцовские функции обеспечения настоящего бытия ребенка, но принявший меньшую, чем мать ребенка, ответственность за будущую жизнь ребенка;
- готовности к эгалитарному отцовству, отличающей мужчину, принявшему равную с матерью ребенка ответственность за настоящую и будущую жизнь ребенка.

Можно предположить, что осознание отцовства следует рассматривать как сложное новообразование субъектности мужчины, а выделенные статусы отцовства целесообразно понимать как периоды развития осознания отцовства в самосознании мужчины.

Возникает вопрос, сущность какого возрастного этапа развития человека характеризуется специфическим психологическим новообразованием, называемым «отцовство». Специфическими новообразованиями для подросткового возраста признаны чувство взрослости, эго-идентичность, самосознание (Л.И.Божович, Е.И. Исаев, В.И. Слободчиков, Д.И. Фельдштейн, Д.Б. Эльконин, Б.Д. Эльконин, Э. Эриксон и др.). Можно полагать, что нижней границей возрастного этапа становления отцовства как специфического новообразования субъектности мужчины является поздний юношеский или начало раннего зрелого возраста (17–18 лет). Если статусы отцовства рассматривать как периоды развития осознания отцовства, тогда верхней границей возрастного этапа развития отцовства может быть нормативный кризис среднего возраста (35–45 лет).

Проверку предположения решено начать путем исследования особенностей самосознания у молодых мужчин, имеющих ранний зрелый возраст (18–20 лет). Объем выборки 104 чел., холостые, собственных детей не имеют. Состав выборки (однородный по полу, семейному положению, возрасту, профессиональной подготовке, социальной ситуации бытия) позволяет повысить надежность результатов исследования.

Методика исследования – разработанный Ф.В. Мальчинским и С.Д. Некрасовым рисуночный тест «Самолет. Офицер. Семья» (Мальчинский Ф.В., Некрасов С.Д., 2012). При анализе учитывались элементы рисунка, в том числе изображение собственных детей, их пол, близость детей к отцу, телесный контакт детей с отцом, расположение членов семьи. В пострисуночном опросе анализировались ответы на вопросы об отношениях с девушкой, о будущей семейной жизни.

Выявлено, что на рисунках 21,2% респондентов либо отсутствует изображение собственных детей, либо присутствует детская коляска, либо бесполой контур ребенка. Результаты пострисуночного опроса этих респондентов показали, что у многих из них (63,6%) в самосознании отсутствуют мысли о собственных детях. Скорее всего для этой группы респондентов сегодня не только не актуален свой ребенок, но и отсутствуют размышления о возможности стать отцом.

Таким образом, часть мужчин раннего зрелого возраста (18–20 лет) не осознают свою готовность к отцовству, они не задумываются о возможности стать отцом в ближайшем будущем, их статус отцовского самосознания можно обозначить как «неготовность к отцовству». Выявленный процент в выборке таких мужчин свидетельствует не о размере этого социального слоя, а скорее всего о наличии среди мужчин, имеющих ранний зрелый возраст (18–20 лет), лиц с этим статусом.

Продолжим описание психологического портрета мужчин, со статусом *неготовности к отцовству*, обратившись к выявленным эмпирическим фактам.

У 81,8% респондентов этой группы большую часть рисунка занимает изображение самолета. У 72,7% респондентов этой группы в центре рисунка изображены либо самолет, либо небо. Вероятно, главным для мужчин этой группы является профессиональное обучение, цель которого – обретение профессиональной компетентности, будущая работа.

В пострисуночном опросе ответы на вопрос о будущей семейной жизни у 77,3% респондентов этой группы были краткими и малоконкретными, например: «счастливая», «большая», «веселая», «неоднообразная», «интересная».

Некоторые респонденты дали развернутые ответы на вопрос о будущей семейной жизни: «я постараюсь обеспечить свою семью почти всем», «важно обеспечение семьи, чтобы она ни в чем не нуждалась, хочу жить во взаимности, без скрывания чего-либо, без обмана», «хочу жить в удобстве и благополучии, имея семью, получить хорошую работу после вуза». То есть в отцовском самосознании мужчин, имеющих статус *неготовности к отцовству*, важна возможность материального обеспечения будущей семьи.

Приведем ответы на вопрос об отношениях респондентов этой группы с девушкой. Краткие ответы: «девушки нет», «люблю с ними общаться и гулять», «девушку очень уважаю», «жди и я вернусь», «любовь» и др. Развернутые ответы: «отношусь с уважением, но в качестве дальнейшей супруги пока никого не рассматриваю», «молодому человеку довольно-таки просто, на мой взгляд, завести отношения с девушкой», «первым делом заложить фундамент в будущее, начать строить свою жизнь», «когда общаюсь, становится легче, чем-то вроде психологической разгрузки», «девушек мы обязаны защищать, так как они слабый пол».

Ответы молодых мужчин, имеющих статус *неготовности к отцовству*, о будущей семейной жизни и отношениях с девушками свидетельствуют о том, что планы по созданию собственной семьи для них сегодня не актуальны, а ответы носят больше «дежурный» вынужденный характер. Вместе с тем молодые мужчины осознают необходимость создать в будущем собственную семью и оптимистично относятся к этому.

Поскольку в выборочной совокупности отсутствуют респонденты, которые имеют собственных детей, сложно решить задачу поиска среди них мужчин, имеющих в отцовском самосознании статус «готовность к эгалитарному отцовству». Однако эмпирические данные позволяют выделить в оставшейся части выборки две группы респондентов, предрасположенных к готовности к традиционному отцовству, готовности к современному отцовству. Так, на рисунках 55,7% респондентов присутствует изображение собственных детей, позволяющее определить пол ребенка. На 62,1% рисунках изображен один ребенок, из которых 72,2% мальчики. На остальных рисунках изображены два ребенка: мальчик и девочка. На рисунках 62,1% респондентов собственные дети нарисованы рядом с матерью, на 41,4% рисунках ребенок держит мать за руку. Скорее всего, для респондентов этой группы дети являются необходимой частью семьи, но заботу о детях считают больше функцией матери, чем отца.

Таким образом, часть мужчины раннего зрелого возраста (18–20 лет) осознают свою готовность к отцовству, задумываются о возможности стать отцом в будущем, но забота о детях отдается ими матери ребенка. Можно обозначить часть отцовского самосознания этих мужчин как статус *«готовность к традиционному отцовству»*.

Выявлено, что на рисунках 23,1% респондентов присутствует изображение собственных детей, позволяющее определить пол ребенка. На 70,1% рисунках изображен один ребенок, из них 62,5% мальчики. На остальных рисунках изображены два ребенка: мальчик и девочка. На всех рисунках отец держит ребенка за руку, если детей двое, тогда второго ребенка держит за руку мать. На 29,2% рисунках ребенок изображен только рядом с отцом. Скорее всего, респонденты этой группы считают детей необходимой частью семьи, а заботу о них – важной функцией отца.

Таким образом, часть мужчин раннего зрелого возраста (18–20 лет) осознают свою готовность к отцовству, задумываются о возможности стать отцом в будущем, а забота о детях является важной для них функцией. Можно обозначить часть отцовского самосознания этих мужчин как статус *«готовность к современному отцовству»*.

## ЦЕННОСТНЫЙ АСПЕКТ МИРОВОЗЗРЕНИЯ СУБЪЕКТА

*А.В. Нехорошков*  
г. Казань  
*nailya-timur@mail.ru*

На сегодняшний день значительно сократилось по сравнению с советским периодом число исследований, посвященных феномену мировоззрения. Анализ диссертационных исследований показал, что за последние 30 лет проведено всего 103 кандидатских диссертационных исследования по проблемам мировоззрения в таких областях, как педагогика (54), философия (40), психология (4), социология (2), политология (2), история (1). Докторских диссертаций, посвященных проблемам мировоззрения, – 17 (философия – 11, педагогика – 5, социология – 1) (Берестовицкая С.Э., 2009). При этом почти все работы посвящены отдельным или профессиональным сторонам мировоззрения (педагогическое, экологическое, эстетическое, естественно-научное и т.д.). Работ, изучающих целостное мировоззрение, мировоззренческие ценности учащихся, – всего 5. Видимо, сказывается растерянность в условиях отсутствия единой государственной идеологии, на основе которой прежде строилась работа образовательных учреждений. Государство, уйдя от коммунистической идеологии (коллективизма и т.д.), продвигает ценности капитализма, т.е. индивидуализма, конкуренции, выживания сильнейшего и т.д., что невозможно открыто провозгласить и положить в основу воспитательной работы в школе, так как это неадекватно менталитету основной части населения России, в которой проживают восточно-ориентированные народы (восточные славяне, татары и др.). Они традиционно разделяют ценности коллективизма (Я как часть общности, коллектива, общины, махалля, некоего братства, землячества). Западная ментальность

распространена в сравнительно небольшой части Федерации – в ее западных областях. «Сложнее с понятием “я”, “мое”. Столь фундаментальному феномену в западноевропейской философии, определившему самосознание человека, древние китайские каллиграфы не придавали особого значения, обозначая либо бессмысленным набором черт, либо изображая нос ребенка. Что касается категории “личность”, в китайском языке она в виде специального знака вовсе отсутствует» (Степанова Л.М., 2010). Напротив, в западной (европейской, американской) традиции главенствует Я, индивидуальность, а социум – вторичен. «Личность» – категория, рожденная европейской (греческой) философией (личина, маска, роль, которую играет человек в театре жизни). Возможно, часть трудностей в исследовании личности в российской психологии, ее структуры, места и значения отдельных компонентов в структуре проистекает из противоречия между восточным менталитетом личности российского человека («Умом Россию не понять...») и попыткой изучать его в русле западной научной парадигмы (приоритет рационального, аналитического над интуитивным, синтетическим, целостным подходом). Примерами диалектического снятия данного противоречия, на наш взгляд, служат работы А.В. Брушлинского (континуально-генетический (недизъюнктивный) метод исследования человека как субъекта; понятие «субъект» как понятие более широкое, чем понятие «личность»).

Категория «мировоззрение» также представляется нам одним из синтетических понятий, включающим в себя когнитивный, эмоционально-оценочный и волевой компоненты психики и отражающий целостность, непрерывность психического в сфере социального, духовного. Согласно А. В. Брушлинскому, непрерывность (недизъюнктивность) психического как процесса означает, что все его компоненты, стадии, уровни и т. д. онтологически нераздельны. (Брушлинский А.В., 2003). Для теории психического как процесса «единицей» психического является уже не действие, а единство в любом психическом акте двух противоположных компонентов – познавательного (интеллектуального) и аффективного (эмоционально-волевого) (Брушлинский А.В., 1984).

В философской литературе в качестве основного мировоззренческого вопроса указывается вопрос о месте человека в объективном мире, т.е. вопрос о взаимосвязи мира человека и мире его окружения. Момент взаимосвязи всех явлений в философии отражает категория «отношение». Отношение между двумя мирами – миром человека и миром его социального и природного окружения – может входить в объект исследования отдельных специальных наук лишь в частном виде. «В предельно общей и в то же время сущностной форме это отношение решается не на уровне отдельных исследований частного порядка, а на уровне мировоззрения» (Иванов В.Г., 1975). Таким образом, мировоззрение – это совокупность предельно общих идей о мире, своем месте в нем, соответствующего эмоционально-личностного отношения к ним, закрепленных в социально-психологических установках высшего уровня (направленности и ценностных ориентациях по В.А. Ядову).

На связь мировоззрения и личностных ценностей, ценностных ориентаций указывают ряд авторов. Д.А. Леонтьев пишет: «Личностные ценности представляют собой “консервированные” отношения с миром, обобщенные и переработанные совокупным опытом социальной группы» (Леонтьев Д.А., 2007). Это практически отражает сущность мировоззрения, так как «функциональный центр мировоззрения – не знания как таковые, а самосознание: оно обращено на человека... выражает... “мировую линию” его жизнедеятельности, основные императивы его поведения и смысл его бытия» (Шинкарук В.И., Иванов В.П., 1981). В современных отечественных исследованиях, в частности, в работах Б.С. Братуся, Е. Залесского, Г. Л. Будинайте, Т. В. Корниловой и др. личностные ценности рассматриваются как сложная иерархическая система, которая находится на пересечении мотивационно-потребностной сферы и мировоззренческих структур сознания. Г. Е. Залесский связывает личностные ценности с понятием «убеждение», которое является одним из структурных компонентов мировоззрения. По его мнению, убеждение – это «осознанные ценности, субъективно готовые к реализации путем их использования в социально-ориентировочной деятельности» (Залесский Г.Е., 1994). «В мировоззрении ценности и идеалы представляют собой не только высокозначимое для субъекта содержание: они вбирают в себя всю проблемность бытия конкретной личности» (Анцыферова Л.И., 1991). Взгляд на ценности личности как на систему ее убеждений получил распространение и в американской социальной психологии. М. Рокич определяет ценности как «устойчивое убеждение в том, что определенный способ поведения или конечная цель существования предпочтительнее...» (Rokeach M., 1973). Таким образом, изучая цен-

ностные ориентации, мы можем получить представление о целостном мировоззрении личности, а не об отдельных его сторонах.

Используя тест М. Рокича, мы исследовали три возрастные когорты: подростки (14 лет), ранняя юность (17–18 лет), молодость (20–22 года). Обследуемые – школьники и студенты г. Казани в количестве 428 чел.

Приоритеты подростков выразились в ценностях: друзья, счастливая семейная жизнь, здоровье. Последние места заняли: счастье других, любовь, внутренняя гармония, свобода от сомнений.

Период ранней юности характеризуется предпочтением здоровья, полноты и эмоциональной насыщенности жизни, счастливой семейной жизни и любви. Наименее привлекательными ценностями оказались: развлечения (!), уверенность в себе, творчество (!), счастье других, познание (!).

Молодость, сохраняя приоритеты здоровья, любви, счастливой семейной жизни, добавляет к ним материально обеспеченную жизнь как одну из доминирующих ценностей. В то же время молодежь на последние места ставит счастье других, развлечения (!), творчество (!), продуктивную жизнь (т.е. максимально полное использование своих возможностей, сил и способностей).

### ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ НАДЕЖДЫ У ВОЛОНТЁРОВ, РАБОТАЮЩИХ С ОНКОБОЛЬНЫМИ ДЕТЬМИ

*М.А. Перзек-Яланская*  
г. Киев  
*ulialium@inbox.ru*

В современном мире, полном динамики и непостоянства, все больше людей страдают тяжелейшими заболеваниями. К сожалению, среди них много детей. Ребенку, попавшему в трудную, порой трагическую ситуацию, очень важно знать, что он не брошен на произвол судьбы, не остался один на один со своим горем, что к нему придут люди, которые не только по долгу службы, но и по убеждению готовы ему помочь. Эти бескорыстные люди называют себя волонтерами. Очень важно, какими личностными качествами обладают данные люди, работающие с тяжелобольными детьми, поскольку от них в значительной мере зависит функционирование самых уязвимых слоев нашего общества: тех, кому только медицинских препаратов для нормальной жизнедеятельности становится недостаточно.

Тема данной работы актуальна, поскольку в России мощными темпами набирает обороты волонтерское движение, добровольцы работают в больницах, создаются волонтерские группы. Какие же причины толкают людей на этот труд, полный самоотречения и к тому же неоплачиваемый, на что надеются современные добровольцы.

*Надежду* психологический словарь толкует как эмоциональное переживание, возникающее при ожидании субъектом некоего желаемого события, как предвосхищаемую вероятность его реального осуществления. Надежда формируется вследствие познания причин, обуславливающих ожидаемые события, или на основе субъективного эмоционального опыта, накопленного в сходных ситуациях в прошлом. Предсказывая возможное развитие событий, надежда играет роль внутреннего регулятора деятельности, помогающего субъекту определять ее последствия и целесообразность. При сильной мотивации она может сохраняться и в отсутствие обосновывающих ее условий (Психологический словарь, 2000).

В философии она выражает одно из свойств окружающего мира: человек находится в неопределенном (вероятностном) мире, а не в жестко предопределенном (детерминированном) (Философский словарь, 1983).

С точки зрения христианства надежда – одна из высших человеческих добродетелей, приводящих к Богу наряду с верой и любовью.

Узнав, на что надеется человек, можно определить его жизненные ценности, а также осознать, где он черпает ресурсы для продолжения своей деятельности.

Особенности надежды у волонтеров мы исследуем с помощью авторской методики Г.В. Дьяконова – Диалогического полифонического опросника «Надежда». Он выявляет индивидуально-личностные особенности структуры надежды. Опросник состоит из шести комплектов утверждений, соответствующих 21 измерению-параметру чувства надежды. В каждом из шести вопросов



типа «Какие из следующих особенностей Вашей жизни дают Вам надежду?» испытуемому предоставляется возможность выбрать несколько ответов (от трех до восьми) из 21 пункта-утверждения (соответствующих параметрам опросника) (Дьяконов Г., 2004).

Обработка результатов тестирования испытуемого водится путем простого подсчета количества пунктов ответа, набранных испытуемым по каждому измерению-параметру при ответах на все шесть вопросов.

Диалогичный полифонический опросник «Надежда» помог нам выявить факторы, дающие волонтерам надежду на будущее, следовательно, представляющие для них ценность, за счёт чего мы смогли получить представления непосредственно о жизненных ценностях испытуемых.

На первом месте у волонтеров стоит *любовь (Д)*. Любовь относится к нематериальным ценностям, она показывает, что для человека на первом месте стоят духовные, вечные ценности. Любовь также служит источником сил и вдохновения в работе.

Второе место отводится *индивидуальности (Б)*. Волонтеры ценят себя, свою индивидуальности и неповторимость, следовательно, они понимают, что и стиль их работы с детьми тоже сугубо индивидуален и никто не сможет заменить их вклад.

Следующий фактор – *отношения с людьми (Г)*. Высокие показатели по нему подтверждают наши надежды на преобладание гуманистически ориентированных мотивов в волонтерской работе. Для волонтеров важны содержание работы, отношения с людьми, сотрудничество, даже мотив признания может получить интерпретацию как один из факторов, указывающих на важность роли других людей в картине мира современного волонтера.

Довольно много баллов набрали *семейные ценности (И)*. Они безусловно согласуются с фактором любви, отношений с людьми. Волонтеры ценят своё семейное счастье, хотя зачастую многие признаются, что добровольческий труд отнимает время у семьи.

К лидирующим следует также отнести фактор *знания и умения (А)*. Этот фактор показывает нам, что большое значение для волонтеров имеют их конкретные знания и умения, профессиональный уровень, компетентность, как следствие, можно говорить о высоком уровне веры в собственные силы.

Подтверждением этого служат показатели по *профессиональности (К)*. Данный фактор идёт с отрывом от предыдущих по количеству баллов, но всё-таки имеет пусть среднее, но определённое значение для добровольцев.

Практически на одном месте с профессиональностью стоит *духовность (Е)*. Хотя показатель духовности нельзя считать низким, однако мы ожидали, что он будет занимать ведущую роль. К сожалению, приходится делать выводы о нехватке духовности для исследуемой волонтерской группы.

Средние показатели набрала *сила воли (В)*. Возможно, ориентацию на силу воли можно объяснить тем, что добровольческая работа во многом связана с кризисными ситуациями (болезнь, инвалидность, смерть, отчаяние) и необходима сила воли для её выполнения.

*Умение находить пути решения жизненных проблем (Х)* также показывает надежду волонтеров на свои силы, знания и умения. Этот несколько сниженный фактор можно объяснить безвыходностью некоторых ситуаций в волонтерской работе, осознанием своей беспомощности в них.

Как ни странно, на невысокой позиции находятся *общечеловеческие ценности (Н)*, что весьма прискорбно, так как волонтерская работа во многом основана именно на общечеловеческих ценностях, которые, на наш взгляд, должны занимать доминантные позиции у волонтеров. На том же уровне, что и общечеловеческие ценности, стоят *творчество и саморазвитие (З)*, а также *отношение к будущему (М)*.

Творчество и саморазвитие волонтера перекликаются с его признанием своей неповторимости и индивидуальности и, следовательно, необходимости самовыражения и саморазвития с целью перехода на более высокую ступень.

*Чувства и эмоции (Т)* характеризуют степень эмоциональности, чувствительности волонтера, его умение больше прислушиваться к чувствам, нежели к разуму. Довольно низкий показатель этого фактора может свидетельствовать о том, что слишком эмоциональный человек не выдержит добровольческого труда, поскольку вероятен синдром профессионального сгорания, который определяется как неумение отделить горе и переживания подопечных от свои собственных.

Невысокую оценку по результатам исследования получили *моральные чувства (У)*, что, как и оценка значения общечеловеческих качеств, вызывает удивление, так как волонтерская работа предполагает, что моральные ценности должны занимать ведущее место.

*Рациональность (С)* характеризует умение рационально и практично строить работу, извлекая из неё максимум выгоды. Вполне естественно, что у волонтеров, чья работа бесплатна и полностью добровольна, а также иногда безрезультатна, например, работа с детьми на последней стадии рака, когда их не удаётся спасти, рациональность не занимает ведущих позиций.

*Эстетические чувства (Ф)* выражают чувство прекрасного, свойственное человеку. У исследуемых они имеют относительно достаточный уровень.

На низком уровне у волонтеров находится значение *социального статуса (Р)*, который не играет большой роли в их работе, зачастую им даже жертвуют ради своей цели помочь обездоленным.

На таком же уровне и *родовые чувства (О)*, которые говорят об отношении к родственным связям, ценности семейных отношений.

Предпоследнее место (3 балла на всю группу исследуемых) занимают *отношения к обществу*. Можно говорить о них как о показателе зависимости человека от общества, интереса к процессам в нём, важности общественного мнения. Для волонтеров оно оказывается практически незначимым, так как часто в обществе волонтерский труд не находит понимания, а порой встречает отпор, презрение, высмеивание. Кроме того, волонтеры принимают на себя заботу о тех, от кого оно практически отказалось.

На последнем месте (всего один человек поставил 1 балл) фактор *веры в магию (Л)*. Практически все волонтеры признают себя верующими людьми, многие начинают работать именно по религиозным убеждениям, а вера и магия находятся в антагонизме.

Опираясь на данные диалогического полифонического опросника «Надежда», можно составить представление о шкале жизненных ценностей волонтера. Как мы видим, ведущее место всё-таки занимают гуманистические ценности.

## ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О БЛИЗОСТИ И Я-КОНЦЕПЦИЯ ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК

*И.А. Сапогова, Ю.О. Чугуй*  
г. Краснодар  
*irinateras@mail.ru*

Поиски близости – это часть жизни каждого человека, однако обрести близкие отношения и особенно сохранить их бывает трудно. Потребность установить или развить теплые доверительные отношения (радость, признание, уют, поддержку, товарищество) – одна из важных проблем, с которой десятки тысяч пар обращаются за помощью к консультантам по вопросам брака.

Современные психологические интерпретации понятия «близость» очень разнообразны. В первую очередь исследователи отмечают проблему соотношения таких феноменов, как одиночество, близость, доверие. Показателем зрелой личности одни авторы считают достижение независимости, автономности (Эриксон Э., 1996) или суверенности (Нартова-Бочавер С.К., 2008), другие уделяют больше внимания готовности к установлению собственно близких отношений как показателю зрелости личности (Абрамова Г.С., 2000). Компоненты близости, такие как симпатия, забота, доверие и любовь, были рассмотрены в работах Л.Н. Акимовой (Акимова Л.Н., 2005), О.А. Карabanовой (Карabanова О.А., 2006), С.В. Петрушина (Петрушин С.В., 2005). Психологические особенности личности, связанные с одиночеством и/или с установлением близких отношений, в том числе семейных, описаны в работах Т.Л. Крюковой (Крюкова Т.Л., 2003), И.М. Слободчикова (Слободчиков И.М., 2005), К. Хорни (Хорни К., 2000), И. Ялома (Ялом И., 2004).

Интересным направлением в исследовании представлений о близости является изучение связи этого феномена с Я-концепцией у молодых людей. Данный аспект актуален в прикладном плане, так как выявление разнообразия самоотношения молодых людей к образу-Я и образу партнера, их критериев оценки близких отношений позволит молодым людям точнее понять и овладеть новыми семейными ролями, не лишая себя активной позиции и реализации в других сферах жизни.

В исследовании приняли участие 52 чел.: 27 девушек, из них 15 чел. в возрасте 16–19 лет, учащиеся очного отделения Краснодарского краевого колледжа культуры, и 12 чел. в возрасте 20–25 лет учащиеся заочного отделения Краснодарского краевого колледжа культуры, работающие в сфере культуры; 25 юношей, из них 15 чел. в возрасте 16–19 лет учащиеся очного отделения Краснодарского краевого колледжа культуры, и 10 чел. в возрасте 20–25 лет, учащиеся заочного отделения Краснодарского краевого колледжа культуры, работающие в сфере культуры.

Для выявления представлений о близких отношениях был использован метод незавершенных предложений, направленный на качественную диагностику представлений о близости у юношей и девушек, который включал 12 частично незаконченных предложений, которые составляют следующие подгруппы: симпатия; забота; близость как любовь и собственно близость как интеграция всех компонентов. В результате качественного анализа были получены следующие характеристики по каждому критерию близости.

Сравнительный анализ полученных данных при исследовании представлений о близости и Я-концепции у девушек и юношей позволяет сделать следующие выводы.

Во-первых, оказалось, что у девушек представления о близости носят противоречивый характер, наполнены, с одной стороны, негативными, с другой – позитивными переживаниями. В близких отношениях девушки проявляют пассивную стратегию поведения. Они ожидают, что другие будут заботиться о них, разделять их ценности и только после этого у них возникнет доверие. У юношей представления о близости носят менее противоречивый характер. Юноши готовы проявлять активность по отношению к понравившейся девушке, заботиться о ней. Любовь для юношей – это яркое, светлое чувство, духовная и физическая близость.

Во-вторых, девушки вступают в близкие отношения из чувства одиночества, при этом они демонстрируют пассивную стратегию поведения, ожидая от других проявления активности и интереса к ним. У юношей показатель одиночества находится на низком уровне. Они активны, общительны, включены в социальные отношения. Одиночество воспринимается ими как отдых и передышка от чрезмерного социального взаимодействия (уединение).

В-третьих, у девушек экстернальный локус контроля в семейных отношениях и интернальный локус контроля в области межличностных отношений и в области производственных отношений, что свидетельствует о том, что девушки скорее берут ответственность за производственные и межличностные отношения в своей жизни, будучи подругами и сотрудницами. В семейных же отношениях девушки предпочитают перекладывать ответственность на партнера. Они ожидают, что семья у них появится как бы сама собой, а их семейные отношения сложатся как по волшебству. У юношей интернальный локус контроля в области межличностных отношений, в области производственных и семейных отношений, это свидетельствует о том, что они берут ответственность за свои неформальные отношения, за отношения, складывающиеся в коллективе, за семейные отношения, будучи и друзьями, и профессионалами, и семьянинами.

В-четвертых, корреляционный анализ позволяет говорить о том, что в сознании девушек образы себя и партнера не дифференцированы, корреляции по шкалам следующие: авторитарность (0,61\*), эгоистичность (0,62\*), подчиняемость (0,8\*), зависимость (0,66\*\*), дружелюбие (0,66\*\*), альтруистичность (0,77\*\*). Следовательно, девушки в отношении к Другому как к близкому проявляют субъективную позицию, их представления о себе и о Другом близком связаны. Именно девушки не воспринимают партнера как иного, не способны встать на его место, склонны выстраивать близкие отношения, опираясь на идеальный образ мужчины, а не на реального мужчину. Корреляционный анализ позволяет сделать вывод, что у юношей Образ-Я и образ партнера связаны по шкалам эгоистичность, агрессивность, подчиняемость, дружелюбие (наличие высоких, значимых корреляций), а отсутствие связей обнаруживается по шкалам авторитарность, подозрительность, зависимость и альтруистичность. Это позволяет сделать вывод, что у юношей проявляется тенденция в виде Другого как уверенного в себе, требовательного, уступчивого и дружелюбного, следовательно, Образ-Я и образ партнера у юношей более дифференцирован.

В-пятых, у девушек характеристики Я-концепции по широте саморефлексии, т.е. познанию себя в разных ролях, достигают высоких значений. Также девушки демонстрируют семейную направленность, т.е. они имеют тенденцию к размышлениям и обдумываниям своей семейной роли, но проявляют пассивную стратегию поведения в ее реализации. И как показывает качественный анализ, их семейная направленность ориентирована на родительскую семью, а видят они свою

реализацию в профессиональной сфере. Следовательно, имеет место несогласованная ролевая идентификация: девушки меньше видят себя женой и матерью, а больше профессионалом. Таким образом, представление о себе у девушек носит противоречивый характер.

Юноши, в отличие от девушек, в меньшей степени раздумывают о различных сторонах своей жизни, не очень рефлексивны (средний показатель по шкале «широта саморефлексии»), но оказываются более активными по отношению к своему будущему и демонстрируют высокий показатель активности установки на будущее. Они готовы реализовать себя как в семейной, так и в профессиональной роли. Качественный анализ также показал, что у юношей наблюдается активная позиция в реализации себя в профессиональной, межличностной и семейной ролях. Таким образом, у юношей представления о себе более согласованны.

В-шестых, Образ-Я девушек носит противоречивый характер, он наделен такими характеристиками, как стремление к лидерству, добросердечие, отзывчивость, уступчивость, что выражается, с одной стороны, в стремлении к доминированию, лидерству в общении, с другой – к подчинению, отказу от ответственности и позиции лидерства. Наряду с доминантными характеристиками в Образе-Я юношей, такими как стремление к лидерству и уверенность в себе, присутствуют также добросердечие и отзывчивость, следовательно, Образ-Я у юношей социально-ориентирован, есть стремление к созданию близких эмоционально насыщенных отношений.

Итак, у девушек представления о близости менее дифференцированы, носят противоречивый характер, в близких отношениях им свойственна пассивная стратегия поведения, они переживают амбивалентные чувства радости, грусти, страдания на фоне высокого уровня одиночества и тенденции перекладывать ответственность за семейные отношения на партнера. Образ-Я и образ партнера у них оказываются недифференцированными, т.е. они не воспринимают партнера как отличного от них человека. Это связано особенностями Я-концепции, которая носит также недифференцированный характер. Девушки декларируют желание создать семью, а реально обозначают либо свою детскую роль в родительской семье, либо профессиональную роль.

У юношей представления о близости более дифференцированы, в близких отношениях им свойственна активная стратегия поведения, они переживают в основном позитивные чувства, выражающиеся в желании проявлять заботу о другом близком, в низком уровне одиночества, в интернальном локусе контроля в области семейных отношений. У них более дифференцированные образы себя и партнера, что выражается в способности встать на место другого человека в построении отношений с реальной партнершей, а не с ее идеальным образом. Это связано с особенностями Я-концепции, которая имеет более дифференцированный Образ-Я, высокую активность в реализации себя в семейной и профессиональной роли.

С точки зрения практической значимости данное исследование применимо в работе психолога и психотерапевта, консультирующего по вопросам семейных и супружеских отношений.

### ЦЕННОСТНОЕ ОТНОШЕНИЕ К ЗДОРОВЬЮ: ОПЫТ ФОРМИРОВАНИЯ СУБЪЕКТИВНЫХ СМЫСЛОВ

*Е.Н. Сухомлинова*  
г. Ростов-на-Дону  
*sch80Rd@ya.ru*

Здоровье в фокус исследовательской разработки психологов попало относительно недавно. Вместе с тем опыт его изучения имеется практически во всех классических психологических школах (психоанализ, гештальт-психология, бихевиоризм, гуманистическая, экзистенциальная психология и др.).

В настоящее время проблема психологии здоровья изучается с позиций:

– установления его определяющих характеристик (Г.Л. Билич, В.П. Казначеев, А.А. Корольков, Л.В. Назаров, В.Ф. Сержантов, С.Я. Чикин);

– конкретизации содержательных особенностей его уровней и разновидностей – психического (Б.С. Братусь, Н.Е. Водопьянова, Н.В. Кодырева, А. Маслоу, В. Франкл и др.), психологического (И.В. Дубровина, О.В. Хухлаева и др.), профессионального (П.А. Пономаренко и др.);

– выявления его нормы и нарушений (О.С. Васильева, А.Е. Личко, С.Е. Лукин, А.А. Реан, Ф.Р. Филатов, К. Леонгард, Р. Перрон и др.);

– нахождения причин, влияющих на снижение его уровня у школьников (М.В. Антропова, А.В. Беляев, Е.М. Белостоцкая, С.М. Громбах, К.И. Грум-Гржимайло, В.М. Зубкова, В.Г. Нестеров, А.А. Сычев, Ф.Ф. Эрисман, Л.П. Уфимцева, и др.);

– поиска подходов к его обеспечению, начиная с ранних лет жизни (В.М. Бехтерев, Л.С. Выготский, В.Н. Мясичев и др.).

В качестве важнейшего фактора здоровья авторами (И.В. Журавлева, Н.Л. Коновалова, В.Н. Мясичев, А.А. Реан и др.) называют ценностное к нему отношение. Изучению проблемы ценностного отношения к здоровью посвящены исследования Т.В. Белинской, Е.В. Водневой, Г.К. Зайцева, В.М. Кабаевой, Л.С. Беленова, В.Н. Кучменко, В.С. Овчинниковой и др. Вместе с тем возрастным аспектам ценностного отношения к здоровью уделяется недостаточно внимания, что не позволяет выстроить целостную картину динамики его изменений. В частности, сохраняется существенный пробел в выявлении психологических особенностей ценностного отношения к здоровью старших школьников. Отсутствие четких научных представлений по данному вопросу, препятствующее организации практики психологического содействия формированию ценностного отношения к здоровью у старших школьников, послужило основой для выбора проблемы исследования.

Теоретическая модель формирования ценностного отношения старших школьников к здоровью была основана на понимании того, что непосредственное формирующее воздействие психолога должно сочетаться с мобилизацией усилий семьи и школы. Разработка модели и программы формирования у старшеклассников ценностного отношения к здоровью основывалась на следующих положениях: формирование ценностного отношения к здоровью должно происходить в контексте развития их личности; снижение личностной тревожности позволит расширить понимание старшеклассниками приоритетов в сфере здоровья; особое внимание следует уделять профессиональным склонностям старших школьников.

В целом формирование ценностного отношения старших школьников к здоровью предусматривало актуализацию у них естественного стремления быть здоровыми, совершенствование умений и навыков в сфере здоровья, а также психологическую проработку (коррекцию, развитие) индивидуально-психологических особенностей, связанных с ценностным отношением к здоровью.

Выстраивая процесс формирования ценностного отношения старших школьников к здоровью, мы учитывали его организационную сложность, предполагающую поэтапность реализации поставленных задач. Соответственно данный процесс осуществлялся через последовательную смену определенных, связанных между собой состояний: осознания старшими школьниками знаний, умений и навыков в сфере здоровья, а также его реального состояния и собственной способности повысить его уровень; активного овладения старшеклассниками комплексом знаний и умений в сфере здоровья (самооценки себя с позиций здоровья, самопрограммирования на достижение здоровья, самореализации себя в сфере здоровья); реального воплощения ценностного отношения к здоровью в повседневной жизнедеятельности старших школьников.

Основными ориентирами при формировании ценностного отношения старших школьников к здоровью выступили: актуализация потребностей и мотивов, нахождение лично значимых компонентов здоровья, выявление и развитие субъективных смыслов здоровья. В рамках данного блока задавалось пространство возможных целей в сфере здоровья и средств их достижения, из которых старшеклассник выбирал нечто персональное, исходя из своих индивидуальных особенностей и предпочтений.

Планировались позитивные воздействия со стороны родителей, педагогов и психолога, направленные на расширение информированности старших школьников в сфере здоровья, совершенствование у них знаний, умений и навыков в данной сфере, а также на формирование адекватной оценки здоровья, умений и навыков, касающихся здоровья. Старшие школьники получали представления о функциональной «нагруженности» здоровья, его значимости в различных сферах жизнедеятельности человека, необходимости его постоянного совершенствования.

Наибольший вклад в реализацию данного блока формирования ценностного отношения старших школьников к здоровью отводился усилиям со стороны их родителей и педагогов. Предполагалось, что родители в ненавязчивой форме смогут обратить внимание своих детей на приори-

теты здоровья, показать им выгоды здоровья в разных жизненных ситуациях, обозначить сильные и слабые стороны, личным примером позитивно повлиять на желания и мотивы достижения здоровья. Педагоги, обучающие школьников, были ориентированы на то, чтобы в рамках преподаваемых предметов организовать процесс расширения знаний старших школьников о здоровье, формировать адекватные мотивы его совершенствования. Целенаправленная работа по формированию ценностного отношения к здоровью проводилась также психологом. В целом созданная нами модель предполагала проведение целенаправленной работы, включающей действие внешних и внутренних факторов на формирование у старшеклассников ценностного отношения к здоровью. Действие внешних факторов предусматривало: диагностирование состояния здоровья, позволяющее по своим результатам сформировать у школьников адекватную самооценку уровня своего здоровья, увидеть его сильные и слабые стороны; смыслообразование, способствующее формированию у старшеклассников всесторонних представлений о ценности здоровья; инициирование, предполагающее выработку у старшеклассников устойчивой мотивации к сохранению, укреплению и совершенствованию здоровья; информирование, направленное на расширение знаний и умений старшеклассников по вопросам сохранения, укрепления и совершенствования здоровья; стимулирование, включающее в себя создание для старшеклассников ситуации успеха в сфере здоровья и адекватную оценку эффективности прилагаемых ими усилий для его сохранения, укрепления и совершенствования.

Действие внутренних факторов было согласовано с внешними факторами и включало соответствующую активизацию следующих компонентов психической организации старшеклассников: самосознания в сфере здоровья, позволяющего им вырабатывать наиболее адекватные представления о состоянии своего здоровья; направленности на здоровье, способствующей концентрации ценностного осмысления его роли в жизни человека; потребности быть здоровым, лежащей в основе образования системы действенной мотивации в сфере здоровья; построения системы деятельности в сфере здоровья, приводящей к расширению подготовленности старшеклассников в различных аспектах сферы здоровья, его сохранения, укрепления и совершенствования.

В соответствии с предложенной моделью нами была разработана формирующая программа «Здоровье сегодня – основа успешности в завтрашней жизни». Данная программа включала три основных блока: работу с родителями (психологическое просвещение, групповые тренинги, консультативная помощь), с учителями (беседы и семинары, развивающая работа, индивидуальное консультирование), а также с самими старшими школьниками (организация взаимодействия с медицинскими работниками, психодиагностическое обследование, просвещение, психокоррекция, вовлечение в деятельность групп здоровья и спортивные секции).

Проведенное исследование позволило понять, что ценностное отношение старшего школьника к здоровью представляет собой структурированную систему, выступающую регулятором его активности в сфере здоровья на основе осознания его ценности, позитивного отношения и готовности к приложению определенных усилий по его сохранению и приумножению.

В ходе проведенного исследования не только конкретизированы психологические особенности ценностного отношения старших школьников к здоровью, но и выявлены его структура и приоритеты для конкретной возрастной группы – старших школьников. Признавая возможность привлечения также других исследовательских ракурсов, мы констатируем, что проблема ценностного отношения старших школьников к здоровью продолжает сохранять актуальность и привлекательность для продолжения ее теоретической и эмпирической разработки.

## **АНАЛИЗ ВЛИЯНИЯ ФИНАНСОВОЙ ГЛОБАЛИЗАЦИИ НА ЭКОНОМИЧЕСКОЕ ПОВЕДЕНИЕ СУБЪЕКТОВ ФИНАНСОВОГО РЫНКА**

*А.А. Шиповская*  
*г. Краснодар*  
*annochka3579@mail.ru*

В современном мире происходят фундаментальные изменения, которые воздействуют на все сферы жизни человеческого общества. Эти значительные перемены определяются финансовой глобализацией – интернационализацией мирового хозяйства, развитием коммуникационных тех-

нологий, влиянием транснациональных корпораций и транснациональных банков на экономику государств. Сегодня финансовая глобализация влияет на вектор развития мировой экономики, поскольку создает условия получения прибыли преимущественно в финансовом, а не в реальном секторе экономики (Желтоносов В.М., Пучкина Е.С., Рындина И.В., 2012).

Не случайно финансовая глобализация выступает объектом междисциплинарных исследований, однако представление о ее сущности и роли в выборе и вариациях экономического поведения субъектов рынка остается неоднозначным. Отмечается, что либерализация и дерегулирование национальных рынков способствуют их универсализации и превращению в глобальный рынок (Красавина Л.Н., 2011; Миловидов В., 2012). Однако не все страны, даже имеющие членство в ВТО, могут воспользоваться возможностями финансовой глобализации, например, развивающиеся страны, для которых характерна незрелость финансовых систем и экономики. Заявленная цель ВТО – распространение идей и принципов свободной торговли и стимуляция экономического роста часто только декларируется. Договоры ВТО не только показывают преимущества ТНК и богатых стран, но и свидетельствуют о замкнутости рынка, ставшего клубом финансовой элиты. Общий размер таможенно-тарифных санкций также в развитых странах гораздо выше, вследствие чего доступ на рынки высокотехнологичной продукции развивающихся стран серьезно ограничен.

Развитие информационных технологий порождает трудности, связанные с зависимостью движения денежных потоков на финансовом рынке от информации. Информационная асимметрия и низкая прозрачность финансового рынка обуславливают кризисы на финансовом рынке и создают ряд проблем, связанных с экономическим поведением субъектов. Первая проблема – неполная информация о платежеспособности заемщиков, как следствие – неблагоприятный отбор и ошибки инвесторов в выборе заемщика. Вторая проблема – массовидные эффекты, однотипное поведение инвесторов, возникающее в условиях недостаточной информации о благонадежности и профессионализме тех, кто управляет их средствами. При асимметричной или неполной информации поведение инвесторов непредсказуемо, они могут совершать действия, приводящие к сильным ценовым колебаниям, вызывающим кризисы. Представляет основную опасность и моральный риск, связанный с чрезмерными ожиданиями инвесторов правительственных гарантий и поручительств за себя (Аржаной Э.В., 2011, с. 355).

Информатизация экономики приводит к виртуализации финансовых отношений. В современных условиях виртуальность становится формой существования и движения фиктивного капитала. Виртуальный (от лат. *virtualis*) означает «возможный, вероятный, скрытый, тайный, ирреальный, кажущийся» (Ермолаев К.Н., 2012, с. 33).

Процесс виртуализации начал набирать силу после отмены в 1973 г. Бреттон-Вудских соглашений, фиксировавших обменные курсы валют главных индустриальных стран, но развился в 1980–1990-е гг. Сначала виртуализация финансовой сферы воспринималась технократически, как один из аспектов информатизации экономики, т.е. складывалась как вторая экономика, воспроизводящая в отраженных денежных формах процессы и отношения в реальном секторе. Вскоре она начала определять глобальное доминирование финансово-спекулятивного капитала над производственным и его обескровливание. Виртуализация обеспечивает равную доступность рынков для любых инвесторов. Происходит виртуальная электронная торговля титульным капиталом, приводящим в движение реальный капитал (Ермолаев К.Н., 2012). Локализованный на территории США кругооборот капитала втягивает свободные средства из всех стран независимо от степени их нуждаемости в инвестициях в реальный сектор. И хотя на мировых финансовых рынках нет монополии, виртуализация финансовой сферы ведет к усилению финансового монополизма. О.С. Пчелинцев объясняет этот парадокс с помощью теории рефлексивности Дж. Сороса, где установлена зависимость курсов акций «не от производственно-финансовых показателей их эмитентов, а от психологического состояния потенциальных инвесторов... очень напоминающих действия субъектов в огромной толпе» (Пчелинцев О.С., 2001, с. 9–10). Виртуализация способствует пирамидальному построению фондовых рынков, с невероятным разбуханием капитализации высокотехнологичных компаний и интернет-компаний. Соотношение между суммарной рыночной стоимостью акций и годовой прибылью у многих компаний достигает 25–40 и даже сотен раз. Парадокс в том, что эти компании работают с убытком, а курсы их акций быстро растут (Маслова А.В., 2011).

Виртуализация ориентирует субъектов финансового рынка не на экономический рост, а на получение и вывоз из страны сверхдоходов за счет спекулятивных операций (Потемкин А.П., 2000). Выкачивание из реального сектора денежных средств приводит к бартеру и неплатежам. О безответственном поведении экономических субъектов на рынке свидетельствует замена реального производства спекуляциями с производными финансовыми инструментами – фьючерсами и опционами, а также азартная игра на разнице курсов мировых валют (Ермолаев К.Н., 2010). Масштабы спекуляции впечатляют: глобальный оборот на рынке валют ежедневно достигает 0,9–1,1 трлн дол. Приток огромного спекулятивного капитала может быстро превысить нужды той или иной страны и дестабилизировать ее положение. Движение спекулятивного финансового капитала приобретает информационно-сетевой характер и обуславливает мировые экономические кризисы. Понятен скепсис экспертов (особенно после мирового кризиса) и в отношении высокой мобильности капитала (Андреева А.В., 2011), а также их анализ «кризисного вируса» между странами, «когда экономики, наиболее преуспевшие в привлечении иностранных инвестиций, оказались под ударом при внезапном развороте мировых потоков капитала» (Рустамов Э., 2010, с. 40).

Перечисленные проблемы требуют ответственного поведения от всех субъектов экономической деятельности. Не случайно современный мировой финансово-экономический кризис исследователи рассматривают как кризис принятых форм жизнедеятельности на планете, кризис современного мирового порядка (Степин В.С., 2011; Богомолов О.Т., 2007).

В.С. Степин считает глобальный экономический кризис показателем назревающих кардинальных перемен в мироустройстве. Они затрагивают и экономическую сферу, которая вступает в стадию перехода к новым формам финансового регулирования и другому технологическому укладу. Исследователь отмечает необходимость пересмотра основного принципа современной экономики – принципа потребления, поскольку его основа – «потребление порождает спрос, спрос стимулирует новый виток экономического развития» – теряет эффективность и уже не является выражением справедливости. Концепция справедливости Дж. Роулза, по мнению ученого, соотносит идею регуляции социально-экономического неравенства с повышением уровня потребления «низших страт» общества и возможностью подтягивать их до уровня среднего класса благодаря новому циклу наращивания общественного богатства. Еще в середине XX в. экономист и аналитик по розничной торговле Виктор Лебов предложил концепцию нарастающего потребления, т.е. сделать потребление образом жизни. В. Лебов, полагая, что это выгодно для экономики, выступал за изменение пропаганды рынка в СМИ, чтобы приучать людей потреблять, изнашивать и заменять вещи со все возрастающей быстротой. Сегодня многие производители, пользуясь этой установкой, специально упрощают технологии, чтобы товары быстрее изнашивались и у потребителей формировалась потребность покупать все новые товары (Степин В.С., 2011).

Г. Маркузе отмечает главную особенность индустриальной цивилизации – ее способность совершенствоваться и все шире распространять удобства и превращать в потребность неумеренное потребление. По Г. Маркузе, люди стали узнавать себя в окружающих их предметах потребления, приросли душой к автомобилю, стереосистеме, бытовой технике, обстановке квартиры. Сам механизм, привязывающий индивида к обществу, изменился, и общественный контроль теперь коренится в новых потребностях, производимых обществом (Маркузе, Г., 1994).

Анализируя подобную тенденцию, Э. Ласло подчеркивает, что современная цивилизация за последние полвека потребила столько же товаров и услуг, сколько все предыдущие поколения, вместе взятые. Новые стратегии развития цивилизации, считает он, должны быть связаны с отказом от принципа, основанного на стратегии взаимодействия производства и потребления (Ласло Э., 2004).

В.С. Степин убежден, что столь радикальные перемены возможны, однако нужно проанализировать вклад экономики знаний, роста информационного потребления и возможностей новых энергосберегающих технологий в структуру современной экономики. Перспективно, по мнению автора, внедрение в производство нового дизайна, т.е. проектирование вещи-товара как системы, имеющей долговременное качественное ядро и его оболочку (из обновляющихся аксессуаров), которая может меняться в соответствии с модой. Такой подход позволит экономить природные ресурсы и отойти от провозглашенной В. Лебовым стратегии взаимодействия производства и потребления (Степин В.С., 2011).



Итак, ускоренные темпы социокультурного развития многое меняют в экономическом поведении субъектов финансового рынка. Сегодня по-новому проблематизируется ряд базисных ценностей техногенной цивилизации, основанных на всевозрастающей прибыли, получении сверхдоходов за счет биржевых, валютных спекуляций и повышенного потребления. На этапе финансовой глобализации необходима трансформация ценностей экономических субъектов, создание нового мировоззрения на основе морально-нравственных принципов. Эволюция глобализации требует от всех участников глобального рынка ответственного и этического поведения.

### ИМПЛИКАТИВЫ СОЗНАНИЯ

*Е.А. Щербакова, В.П. Колесников*  
*г. Краснодар*  
*leliyaom@yandex.ru*

Сознание – одно из основных понятий философии, социологии и психологии. Во временной ретроспективе сознание рассматривалось как осознанное бытие, как свойство высокоорганизованной материи, как субъективный образ объективного мира, как идеальное в противоположность материальному и в единстве с ним. В более узком смысле сознание было определено как высшая форма психического отражения, свойственная общественно развитому человеку и связанная с речью, идеальная сторона целенаправленной деятельности. Отмечается, что сознание сформировалось на основе и в процессе общественной практики и выступает в двух формах: индивидуальной (личной) и общественной (Советский энциклопедический словарь, 1981).

В.В. Юрчук, используя множественные констатирующие утверждения, определяет сознание как отношение закономерностей, при которых матрицы сознания выступают как чувственные образы ментальных структур в моделях опыта человека, предвосхищая его индивидуальную деятельность (Юрчук В.В., 2000).

В книге «Сознание атома» А. Бейли дает характеристику сознания с опорой на определение нормативного словаря, где слово «сознание» (*consciousness*) происходит от двух латинских слов: *con* – «с» и *scio* – «знать» и буквально означает «то, что мы знаем». Кроме того, сознание – это «состояние осведомленности» или состояние восприимчивости, способность откликаться на стимулы, ощущать контакты, синхронизироваться с вибрацией (Бейли А., 2002). В своем объяснении феномена сознания автор обращается к некоторым физическим его характеристикам и выделяет индивидуальное, универсальное, или всеобщее и абсолютное сознания.

Группа ученых, определяя сознание как мысли и чувства, которые индивидуумом осознаются в определенный момент, говорят о том, что структуры сознания индивида формируются в раннем онтогенезе благодаря интериоризации ребенком структур такой деятельности, как общение со взрослым (Копорулина В.Н., Смирнова М.Н., Гордеева Н.О., 2004). Сознание рассматривалось как условие объединения внутренней психической жизни и одновременно как объединение знаний (сознание), продукт общения сознаний.

Опираясь на результаты теоретического анализа теорий сознания, ряд исследователей пришли к выводу, что сознание есть нечто непсихологическое, психологически бескачественное, но способствующее протеканию душевной жизни человека, имеющее структуру, количественные и качественные характеристики, поле, законы порождения и существования и др. (Леонтьев А.Н., 2004).

Итак, в рамках традиционной диадической схемы объект – субъект феномен сознания у субъекта принимался без всяких объяснений (Леонтьев А.Н., 2004). При этом возникновение у человека явления сознания не объясняет процесса его порождения, но ясно ставит задачу исследования этого процесса, задачу, которая еще недостаточно разработана.

Объяснение и понимание данного процесса, на наш взгляд, можно получить с позиции квантово-механических принципов (Сивухин Д.В., 2006), если относиться к сознанию как к квантовому объекту (Колесников В.П., Щербакова Е.А., Энсис Е.И., 2013). В соответствии с этим, во-первых, сознание обладает двойной природой: волновой и корпускулярной, т.е. оно и идеально, и материально. Во-вторых, энергия сознания как квантового объекта имеет строго определенное значение, но не меньшее, чем некая постоянная (постоянная Планка), необходимая для его существования.

В-третьих, в отличие от объектов классической физики, сознание как квантовый объект не может одновременно иметь точные значения, например, координаты и импульса, энергии и времени. В-четвертых, сознание как квантовый объект обладает нелокальностью. Это означает, что между сознанием людей постоянно существует мгновенная связь, для которой величина расстояний не имеет значения.

В приведенных определениях мы встречаем характеристики сознания через понятия «целостность», «система», «содержание», «структура».

Опираясь на определения понятий «система», «содержание» и «структура» (Советский энциклопедический словарь, 1981) и учитывая приведенные определения, под *сознанием* мы понимаем совокупность его частей (элементов), находящихся в отношениях и устойчивых связях друг с другом, образующих единство и сохраняющих у человека при различных внутренних и внешних изменениях основные его свойства, обеспечивающие его энергетичность, целостность и тождественность самому себе, а также собственную вибрационную характеристику. Сознание способно настраиваться на другие вибрационные объекты, тем самым мгновенно вступая с ними во взаимосвязь и взаимодействие.

Подтверждением нашего положения могут быть размышления Р.А. Берга, который отмечал, что внешние воздействия всегда соотношены с субъектом, с его потребностями или с тем, что уже было соотношено с потребностями субъекта в предшествующих актах психического отражения. Эти соотносимые звенья цепочки, уходящей в глубину бессознательного, тянутся через множество опосредующих, соотношенных ранее элементов сознания так, что начальное звено и многие из последующих с трудом или вообще не поддаются сознательному анализу. Именно эта внутренняя согласованность явлений психики обеспечивает целостность человека (Берг Р.А., 1966).

Напомним, что элементы сознания находятся в тесной взаимосвязи друг с другом. В Русско-английском словаре определение взаимосвязи дается через термин *импликатив* (implication), обозначающий привлечение, включение, участие, причастность, вовлечение; то, что подразумевается, но не выражено прямо или выражено неясно; спутывать. В Философском словаре мы нашли родственное понятие «импликация», которое обозначает операцию, формулирующую логические свойства события, эквивалентно логическому обороту «если ..., то...». Кроме того, импликация, по Бому (2008), понимается как некая реальность, имеющая скрытый порядок.

Таким образом, базируясь на этих определениях, можно сказать, что взаимосвязь элементов сознания между собой бывает не всегда явной, иногда подразумеваемой или даже спутанной. Но, так или иначе, эта связь организует соответствующую форму сознания с конкретными вибрационно-энергетическими характеристиками, формирует отношение субъекта к чему-либо и приводит к конкретному результату по принципу причинно-следственной связи.

Установки, программы, стереотипы сознания, не всегда явно выраженные, неясные, скрытые (подсознательные), служат той содержательной базой, которой человек оперирует и выражает себя во внешней среде. Они же и являются теми связующими нитями между элементами сознания, формирующими отношение элементов сознания друг к другу и в целом к внешней среде. Назовем их *импликативами сознания*. Например, если элементами сознания выступают некие знания, то импликатив осуществляет причинно-следственную связь, когда одно знание вытекает последовательно из другого; если элементами сознания являются некая цель и результат, то именно импликатив определяет сам результат, полученный на пути к достижению цели. Но не всегда полученный результат есть та цель, к которой стремится человек.

Импликативы нарабатываются как результат практического опыта человека, переданного ему или накопленного им в повседневной жизни. Любое событие воспринимается и анализируется человеком посредством этих образований. Вместе с тем они часто становятся серьезным препятствием на пути адекватного отображения информации и источником когнитивных, эмоциональных, психосоматических нарушений в работе организма человека. Данное явление может быть обнаружено во многих сферах жизни человека.

Рассмотрение природы импликативов и их функционирования в зонной структуре сознания может быть осуществлено с позиций квантовой теории возмущений и не входит в задачу данного исследования. Для нас представляется важным конкретизация определения «импликативы сознания» и дальнейшая работа по выявлению их в сознании, определение качества организуемой ими

взаимосвязи между элементами сознания и нахождение в случае необходимости способов их нейтрализации или замены другими установками, более конструктивными.

Итак, подводя итог, можно сказать, что изучение сознания как квантового объекта поможет выявить в нем не только идеальные (волновые), но и материальные (корпускулярные) характеристики. Импликативы сознания осуществляют взаимосвязь между элементами сознания и иногда скрыто влияют на формирование внутренне-внешних отношений индивида к бытию. Выявление скрытого порядка (структуры) сознания поможет оптимизировать процесс его функционирования.

### **ГРУППА КАК СУБЪЕКТ СОВМЕСТНОЙ ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ПОЛИОБЪЕКТНАЯ МОДЕЛЬ ДИАГНОСТИКИ ЦЕННОСТНО-ОРИЕНТАЦИОННОЙ СПЛОЧЕННОСТИ**

*С.Ю. Флоровский  
г. Краснодар  
florowsky@mail.ru*

В своих размышлениях о психологических коррелятах радикальных общественных преобразований в современной России А.В. Брушлинский подчеркивал важнейшее условие актуализации позитивного сценария социальных изменений – развитие субъектности всех участников трансформационного процесса, в том числе различных социальных групп и общностей (Брушлинский А.В., 1994, 2003; Проблемы индивидуального..., 2002).

Одной из приоритетных субъектных характеристик группы является её сплоченность, представляющая собой, по меткой характеристике Л. Фестингера, «равнодействующую всех сил, действующих на членов группы с тем, чтобы они остались в ней» (Festinger L., 1950, p. 274). Важнейшее место среди «сил группового сцепления», обеспечивающих формирование, поддержание и развитие групповой сплоченности, занимает сходство ценностных ориентаций участников группы. Наличие такого сходства обеспечивает создание единого смыслового поля групповой жизнедеятельности, формирование у участников группы чувства «разделяемой реальности», актуализацию синергетических механизмов группового функционирования и развития. Кроме того, степень близости ценностных ориентаций участников обоснованно рассматривается в качестве индикатора уровня социально-психологического развития группы.

В отечественной социальной психологии ценностно-ориентационные механизмы групповой сплоченности наиболее активно изучались в 1970–1980-х гг. При этом доминировал подход, связанный с идеями стратометрической концепции А.В. Петровского, в которой делался акцент на деятельностном опосредовании групповых явлений и процессов. Было выделено большое количество феноменов, связанных с ценностной детерминацией групповой сплоченности: ценностно-ориентационное единство, предметно-ценностное единство, ценностно обусловленная действенная групповая эмоциональная идентификация, эмоционально-ценностное единство и др.

Для обозначения всей совокупности этих феноменов нам представляется корректным использовать понятие «ценностно-ориентационная сплоченность группы». В онтологической плоскости этому конструкту соответствует подсистема групповой сплоченности, основывающаяся на сближении ценностных ориентаций членов группы в восприятии и понимании ими объектов, событий и ситуаций социальной действительности, значимых для функционирования и развития группы как целостного субъекта активности (со-активности).

Самым популярным методическим приемом диагностики ценностно-ориентационной сплоченности выступала процедура выявления степени сходства участников группы в оценивании какого-либо объекта, значимого с точки зрения осуществляемой ими совместной деятельности (коллеги по работе, руководителя, ученика и т.п.). При этом как сторонниками стратометрической концепции, так и психологами, придерживающимися иных методологических ориентаций, была осознана проблема релевантности объекта, предлагаемого членам группы для оценки. Исследователи часто сталкивались с ситуацией, когда уровень ценностно-ориентационной сплоченности группы (а следовательно, и приписываемый ей уровень развития) сильно варьировал (нередко от очень низкого до очень высокого), в зависимости от того, какой объект предлагался её участникам для оценки.

Ряд авторов (Донцов А.И., 1979, 1984; Немов Р.С., 1984; Шпалинский В.В., 1978) видели выход в предварительном содержательном анализе осуществляемой группой совместной деятельности, выделении на этой основе ведущей сферы групповой активности, связанный с нею объект и становился «эмпирическим материалом» для оценки ценностно-ориентационной сплоченности. Однако этот принцип «плавающего верификатора» ценностно-ориентационной сплоченности вступал в противоречие с реалиями группового функционирования и развития, которые по определению носят полиаспектный и многовекторный характер, что особенно заметно в группах, являющихся субъектами совместной трудовой деятельности.

Поэтому вполне естественно, что техника «плавающего объекта оценивания» подвергалась наибольшей критике со стороны ученых, работающих в прикладных областях социальной психологии (Новиков В.В., 1981, 1985; Русалинова А.А., 1979, 1986; Свенцицкий А.Л., 1985 и др.). При этом отмечалась принципиальная недостаточность монообъектной диагностики ценностно-ориентационной сплоченности. Указывалось, что изучение такого сложного феномена, как ценностно-ориентационная сплоченность группы, требует более тщательной операционализации, прежде всего в аспекте подбора объектов оценивания и их количества. Подчеркивалось, что число таких объектов должно соответствовать критериям необходимости и достаточности, а с точки зрения содержания этот объектный набор должен быть достаточно унифицированным, что позволяло бы получать сопоставимые данные, по крайней мере, на группах, осуществляющих сходную деятельность (учебную, спортивную, трудовую).

В отношении групп, осуществляющих совместную трудовую деятельность, актуальность рассматриваемой проблемы существенно возрастает в настоящее время. В первую очередь это связано с изменением социокультурного и организационно-экономического контекста жизнедеятельности большинства групповых субъектов совместной трудовой деятельности. Происходящие в последние два десятилетия масштабные социальные изменения, наложившиеся на общий постиндустриальный ценностный тренд, привели к росту отчужденности значительной части работников от содержания выполняемых ими трудовых обязанностей, доминированию прагматического отношения к труду над духовно-ценностным (Дейнека О.С., 1999; Демин А.Н., 2005; Журавлева Н.А., 2005; Сарно А.А., 2000). Вместе с тем потребности динамичного организационного развития требуют актуализации ценностного потенциала отдельных работников и рабочих групп, что постоянно отмечается зарубежными и отечественными специалистами в области организационной психологии и управления персоналом (Базаров Т.Ю., 1996, 2009; Занковский А.Н., 2007, 2012; Кабаченко Т.С., 2003; Katzenbach J., 2005; Robbins H.A., Finley M., 2000).

Немалую роль играет и резко возросшее за последние два десятилетия разнообразие организационных форм и контекстов, в которых осуществляется трудовая деятельность совместно работающих людей. Создаются реальные предпосылки для изучения нового аспекта ценностно-ориентационной сплоченности группы, а именно раскрытия закономерностей и механизмов контекстного влияния на ценностную регуляцию групповой жизнедеятельности со стороны такого фактора, как организационная культура.

Проведенный нами анализ ведущих концептуальных моделей организационной культуры (Constantine L.L., 1989; Deal T.E., Kennedy A.A., 1983; Handy C., 1985; Hofstede G.H., 1997; Schein E.H., 1992) позволяет говорить о присутствии практически в каждой из них представлений о четырех взаимосвязанных сферах активности группы как организационной субъективности.

Первая сфера связана с реализуемым группой рабочим процессом, выполняемой ею трудовой деятельностью. Второй является сфера внутригруппового общения, представленная системой горизонтальных отношений с коллегами по работе. Третья сфера сопряжена с взаимодействием группы с руководством организации, которое персонифицировано для сотрудников структурных подразделений в лице их непосредственного руководителя. Четвертая сфера, которая может быть обозначена как «организационное поведение», представляет собой широкий спектр паттернов индивидуального и группового поведения, обусловленных особенностями организационной среды функционирования группы (такими как тип организационной структуры, характеристики реализуемой технологии, культура и климат организации).

Таким образом, для групп, выступающих в качестве субъектов совместной трудовой деятельности, «операциональный набор» для изучения ценностно-ориентационной сплоченности может и должен включать в себя следующие четыре объекта ценностно-опосредованного оценива-

ния: 1) лично-привлекательная модель трудовой деятельности; 2) предпочитаемый партнер по внутригрупповому общению (коллега по работе); 3) идеальный руководитель; 4) прожективный образ идеальной организации.

Использование полиобъектной модели диагностики ценностно-ориентационной сплоченности позволяет получать дифференцированную и разностороннюю оценку ценностного потенциала группы, отражающую её психологическое своеобразие и уникальность. Например, группы, включённые в закрытые и открытые организации (в понимании Л. Константина), будут различаться уровнем ценностно-ориентационной сплоченности в областях горизонтального и вертикального общения. Отношения с руководителем будут более значимыми (следовательно, и более ценностно нагруженными) в закрытой организации, в то время как в открытой организации согласованность ценностных представлений будет выше в сфере взаимодействия с равными по статусу коллегами.

Предлагаемый подход к диагностике ценностно-ориентационной сплоченности представляется продуктивным в работе с группами, имеющими формально одинаковый уровень социально-психологического развития, в том числе и невысокий, когда механизмы ценностного единения не являются главными силами, удерживающими вместе участников группы. Тем не менее даже в этом случае оказывается возможным более точно идентифицировать природу ценностных потенциалов группы и ценностных оснований со-бытия её участников.

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Аветян Алина Мкртычевна, канд. психол. наук (Южный Федеральный Университет, Ростов-на-Дону).

Авраменко Д.И. (Ростовский институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, Ростов-на-Дону).

Аксенова Екатерина Игоревна (Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова, Ярославль).

Алдашева Айгуль Абдулхаевна, д-р психол. наук (Институт психологии РАН, Москва).

Альперович Валерия Дмитриевна, канд. психол. наук (Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону).

Антипова Ирина Геннадьевна, канд. психол. наук (Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону).

Аполлонов Иван Александрович, канд. филос. наук (Кубанский государственный технологический университет, Краснодар).

Аронова Елена Юрьевна, канд. пед. наук (Кубанский государственный университет, Краснодар).

Асанова Алена Александровна (ОАО «МТС», Краснодар).

Беглова Эльмира Ильдусовна (Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань).

Бедерханова Вера Петровна, д-р пед. наук (Кубанский государственный университет, Краснодар).

Безгина Наталья Вячеславовна (Управление Федеральной службы судебных приставов России по Тульской области, Тула).

Белорукова Наталья Олеговна, канд. психол. наук (финансовая организация, Москва).

Белоусова Алла Константиновна, д-р психол. наук (Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону).

Берберян Ася Суменовна, д-р психол. наук (Российско-Армянский (Славянский) университет, Ереван).

Березина Татьяна Николаевна, д-р психол. наук (Московский городской психолого-педагогический университет, Москва).

Бескова Татьяна Викторовна, канд. психол. наук (Институт социального образования (филиал) Российского государственного социального университета, Саратов).

Биличенко Екатерина Николаевна (Кубанский государственный университет, Краснодар).

Богомолова Екатерина Ильинична (Кубанский государственный университет, Краснодар).

Бондаренко Анна Сергеевна, канд. психол. наук (Краснодарский университет МВД России, Краснодар).

Бочавер Александра Алексеевна, канд. психол. наук (Московский городской психолого-педагогический университет, Москва).

Бочкарёв Леонид Львович, д-р психол. наук (Астраханский государственный технический университет, Астрахань).

Васильченко Марина Владимировна, канд. психол. наук (Донской государственный технический университет, Ростов-на-Дону).

Венцова Татьяна Борисовна, канд. психол. наук (Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова, Ярославль).

Вержибок Галина Владиславовна, канд. психол. наук (Минский государственный лингвистический университет, Минск).

Верстова Марина Викторовна, канд. психол. наук (Кубанский государственный университет, Краснодар).

Гаврилова Татьяна Александровна, канд. психол. наук (Дальневосточный федеральный университет, Уссурийск).

Галлямова Алия Альбертовна (Институт педагогики и психологии Казанского (Приволжского) федерального университета, Казань).

Гапченко Елена Александровна (Областной центр психолого-педагогической реабилитации и коррекции, Ростов-на-Дону).

Горская Галина Борисовна, д-р психол. наук (Краснодарский государственный университет физической культуры, сервиса и туризма, Краснодар).

Гришина Наталия Владимировна, д-р психол. наук (Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург).

Гусейнов Александр Шамильевич, канд. психол. наук (Краснодарский государственный университет физической культуры, сервиса и туризма, Краснодар).

Даниленко Алена Евгеньевна (Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону).

Деева Наталья Александровна, канд. психол. наук (Краснодарский университет МВД России, Краснодар).

Демин Андрей Николаевич, д-р психол. наук (Кубанский государственный университет, Краснодар).

Джанерьян Светлана Тиграновна, д-р психол. наук (Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону).

Диденко Елена Николаевна, канд. психол. наук (Кубанский государственный университет (филиал), Новороссийск).

Дьяконов Геннадий Витальевич, д-р психол. наук (Кировоградский государственный педагогический университет, Кировоград, Украина).

Ермакова Дарья Яковлевна (Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону).

Ермолаева Елена Павловна, д-р психол. наук (Институт психологии РАН, Москва).

Ерохина Елена Владимировна, канд. психол. наук (Кубанский государственный университет, Краснодар).

Жилинская Алиса Викторовна (Московский городской психолого-педагогический университет, Москва).

Забоева Марина Валерьевна (Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е.Жуковского и Ю.А.Гагарина» (филиал), Краснодар).

Завгородняя Елена Васильевна, д-р психол. наук (Институт психологии имени Г.С. Костюка НАПН Украины, Киев).

Захарченко Наталья Анатольевна, канд. психол. наук (Институт сферы обслуживания и предпринимательства (филиал) ДГТУ, Шахты).

Зеленова Марина Евгеньевна, канд. психол. наук (Институт психологии РАН, Москва).

Зимонин Игорь Николаевич (Иркутский государственный университет путей сообщения, Иркутск).

Зинченко Е.В., канд. психол. наук (Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону).

Знаков Виктор Владимирович, д-р психол. наук (Институт психологии РАН, Москва).

Зюзин Анатолий Борисович (Янинская средняя общеобразовательная школа, Санкт-Петербург).

Калашников Владимир Васильевич (Смоленский государственный университет, Смоленск).

Карпова Наталья Леонидовна, д-р психол. наук (Психологический институт РАО, Москва).

Кашапов Мергалис Мергалимович, д-р психол. наук (Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова, Ярославль).

Каширская Ирина Константиновна, канд. психол. наук (Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону).

Кимберг Александр Николаевич, канд. психол. наук (Кубанский государственный университет, Краснодар).

Клементьева Марина Владимировна, канд. психол. наук (Тульский государственный университет, Тула).

Ковалева Наталья Владимировна, канд. психол. наук (Адыгейский государственный университет, Майкоп).

Колесников Владимир Павлович, канд. техн. наук (Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е.Жуковского и Ю.А.Гагарина» (филиал), Краснодар).

Колобанов Александр Сергеевич (Шуйский филиал Ивановского государственного университета, Шуя).

Колодина Анастасия Викторовна, канд. психол. наук (Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского, Омск).

Корнилова Татьяна Васильевна, д-р психол. наук (МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва).

Костецкая Оксана Ивановна (Кировоградский государственный педагогический университет им. В. Винниченко, Кривой Рог).

Красильников Геннадий Тимофеевич, д-р мед. наук (Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия им. проф. Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина», филиал, г. Краснодар).

Крачко Эльвира Адисовна (Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е.Жуковского и Ю.А.Гагарина» (филиал), Краснодар).

Крищенко Елена Павловна, канд. психол. наук (Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону).

Кругликова Анна Юрьевна, канд. психол. наук (Таганрогский государственный педагогический институт им. А.П. Чехова, Таганрог).

Крылова Наталья Геннадьевна, канд. психол. наук (Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова, Кострома).

Крюкова Татьяна Леонидовна, д-р психол. наук (Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова, Кострома).

Кузьмина Елена Ивановна, д-р психол. наук (Военный университет, Москва).

Кулинцева Юлия Сергеевна, канд. психол. наук (Институт сферы обслуживания и предпринимательства (филиал) ДГТУ, Шахты).

Купченко Виктория Евгеньевна, канд. психол. наук (Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского, Омск).

Куфтяк Елена Владимировна, д-р психол. наук (Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова, Кострома).

Лабунская Вера Александровна, д-р психол. наук (Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону).

Лавриченко Ольга Валерьевна (Краснодарский государственный университет физической культуры, сервиса и туризма, Краснодар).

Лиховицкая Дарья Александровна (Кубанский государственный университет, Краснодар).

Логинова Наталья Анатольевна, д-р психол. наук (Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург).

Ломова Мария Анатольевна (Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону).

Лопухова Ольга Геннадьевна, канд. психол. наук (Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань).

Лотарева Таисия Юрьевна (ГБУ Центр содействия семейному воспитанию «Наш дом», Москва).

Лузаков Андрей Анатольевич, д-р психол. наук (Кубанский государственный университет, Краснодар).

Лукинова Марина Геннадьевна (Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е.Жуковского и Ю.А.Гагарина» (филиал), Краснодар).

Макаревская Юлия Эдуардовна, канд. психол. наук (Сочинский государственный университет, Сочи).

Макаренко Юлия Борисовна (Новороссийский филиал Краснодарского университета МВД России, Новороссийск).

Маркина Ольга Александровна (Детский сад № 61, Краснодар).

Маслова Екатерина Сергеевна, канд. психол. наук (Институт сферы обслуживания и предпринимательства (филиал) ДГТУ, Шахты).

Мерцева Ольга Николаевна (Кубанский государственный университет, Краснодар).

Муталимова Саида (Институт управления, бизнеса и права, Ростов-на-Дону).



Нартова-Бочавер Софья Кимовна, д-р психол. наук (Московский городской психолого-педагогический университет, Москва).

Негрий Варвара Александровна (МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва).

Некрасов Алексей Сергеевич, канд. психол. наук (Департамент образования г. Краснодара, Краснодар).

Некрасов Сергей Дмитриевич, канд. психол. наук (Кубанский государственный университет, Краснодар).

Некрасова Евгения Владимировна, д-р психол. наук (Новосибирский национальный исследовательский государственный университет, Новосибирск).

Нестеренко Иван Сергеевич, канд. психол. наук (Краснодарский университет МВД России, Краснодар).

Нехорошков Анатолий Викентиевич, канд. пед. наук (Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань).

Ничипорюк Елена Антоновна (Ростовский институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, Ростов-на-Дону).

Новикова Мария Александровна (Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва).

Оганесян Сурен Гайкович, д-р филос. наук (Российско-Армянский (Славянский) университет, Ереван, Армения).

Ожигова Людмила Николаевна, д-р психол. наук (Кубанский государственный университет, Краснодар).

Орлов Александр Владимирович, канд. биол. наук (Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, Нижний Новгород).

Осипов Василий Евдокимович, д-р филос. наук (Иркутский государственный университет путей сообщения, Иркутск).

Павлова Светлана Алексеевна, канд. психол. наук (Краснодарский университет МВД России, Краснодар).

Павлова Татьяна Васильевна, канд. психол. наук (Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону).

Перзеке-Яланская Маргарита Андреевна (Институт психологии им. Г.С. Костюка АПН Украины, Киев).

Петросьян Светлана Николаевна, канд. психол. наук (Сочинский государственный университет, Сочи).

Пивкин Дмитрий Юрьевич, канд. техн. наук (Кубанский государственный университет, Краснодар).

Пищик Влада Игоревна, д-р психол. наук (Институт управления, бизнеса и права, Ростов-на-Дону).

Подшивалкина Валентина Ивановна, д-р соц. наук (Одесский национальный университет имени И.И. Мечникова, Одесса).

Потапова Виктория Васильевна, канд. психол. наук (Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань).

Прохоров Александр Октябрьнович, д-р психол. наук (Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань).

Резниченко София Ивановна (Московский городской психолого-педагогический университет, Москва).

Ренев Максим Викторович (Международный инновационный университет, Сочи).

Росина Наталья Леонидовна, д-р психол. наук (Кировский филиал Московского гуманитарно-экономического института, Киров).

Рюмшина Любовь Ивановна, д-р психол. наук (Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону).

Рябикина Зинаида Ивановна, д-р психол. наук (Кубанский государственный университет, Краснодар).

Самаева Евгения Сергеевна (Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону).

Самойлова Ирина Геннадьевна, канд. психол. наук (Костромской государственной университет им. Н.А. Некрасова, Кострома).

Самохвалова Анна Геннадьевна, канд. психол. наук (Костромской государственной университет им. Н.А. Некрасова, Институт педагогики и психологии, Кострома).

Сапогова Елена Евгеньевна, д-р психол. наук (Тульский государственный университет, Тула).

Сапогова Ирина Александровна (Кубанский государственный университет, Краснодар).

Север Елена Александровна (Кубанский государственный университет, Краснодар).

Селезнева Маргарита Викторовна, канд. психол. наук (Рязанское высшее воздушно-десантное командное училище (военный институт) им. генерала армии В.Ф. Маргелова, Рязань).

Серафимович Ирина Владимировна, канд. психол. наук (Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова, Ярославль).

Сергеева Татьяна Сергеевна (Педагогический колледж № 18 «Митино», Москва).

Сергиенко Елена Алексеевна, д-р психол. наук (Институт психологии РАН, Москва).

Серигов Геннадий Витальевич, канд. психол. наук (Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону).

Сечко Нина Федоровна (Международный гуманитарно-экономический институт (МГЭИ), Минск).

Сидоров Валерий Григорьевич, д-р философских наук (Кубанский государственный университет, Краснодар).

Сизова Мария Александровна, канд. психол. наук (Костромской государственной университет им. Н.А. Некрасова, Кострома).

Симкив Алена Игоревна (Московский городской психолого-педагогический университет, Москва).

Синельникова Елена Семеновна (Санкт-Петербургский Государственный Университет, Санкт-Петербург).

Ситдикова Светлана Николаевна, канд. психол. наук (Институт сферы обслуживания и предпринимательства (филиал) ДГТУ, Шахты).

Скрипкина Татьяна Петровна, д-р психол. наук (Университет РАО, Москва).

Степур Татьяна Игоревна (Кировоградский государственный педагогический университет, Кировоград).

Сухих Станислав Алексеевич, д-р филол. наук (Кубанский государственный университет, Краснодар).

Сухомлинова Елена Николаевна, канд. психол. наук (СОШ №80, Ростов-на-Дону).

Танасов Георгий Георгиевич, д-р психол. наук (Кубанский государственный университет, Краснодар).

Танасова Евгения Анатольевна (Кубанский государственный университет, Краснодар).

Тарасова Ольга Игоревна, д-р филос. наук (Институт педагогического образования и образования взрослых РАО, Санкт-Петербург).

Тесля Светлана Николаевна, д-р филос. наук (Сочинский государственный университет, Сочи).

Тиводар Антонина Романовна, д-р психол. наук (Кубанский государственный университет, Краснодар).

Тучина Ольга Роальдовна, канд. психол. наук (Кубанский государственный университет, Краснодар).

Тхагалижокова Любовь Владимировна (Кубанский государственный университет, Краснодар).

Улько Елена Васильевна, канд. психол. наук (Кубанский государственный университет, Краснодар).

Факрутдинова Лилия Раифовна, д-р психол. наук (Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань).

Федоренко Марина Владимировна, канд. психол. наук (Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань).

Федосова Юлия Дмитриевна (Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону).

Фисюнова Наталья Владимировна (Кубанский государственный университет, Краснодар).  
Флоровский Сергей Юрьевич, канд. психол. наук (Кубанский государственный университет, Краснодар).

Фоменко Галина Юрьевна, д-р психол. наук (Кубанский государственный университет, Краснодар).

Фролов Алексей Анатольевич (Краснодарский университет МВД России, Краснодар).  
Харламенкова Наталья Евгеньевна, д-р психол. наук (Институт психологии РАН, Москва).  
Хван Андриан Андрианович, канд. психол. наук (Кузбасская государственная педагогическая академия, Новокузнецк).

Хозяинова Татьяна Константиновна, канд. психол. наук (Кубанский государственный университет, Краснодар).

Чекалина Ангелина Анатольевна, канд. психол. наук (Московский городской педагогический университет, Москва).

Чепелева Лада Металовна, канд. психол. наук (Кубанский государственный университет, Краснодар).

Чернов Альберт Валентинович, канд. психол. наук (Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань).

Черноиваненко Варвара Дмитриевна (Одесский национальный университет им. И.И. Мечникова, Одесса, Украина).

Чистилина Ирина Александровна, канд. филос. наук (Кубанский государственный технологический университет, Краснодар).

Чугаева Татьяна Аркадьевна (Нотариальная контора г. Краснодара, Краснодар).  
Чугуй Юлия Олеговна (Кубанский государственный университет, Краснодар).

Чумакова Мария Алексеевна, канд. психол. наук (Московский городской психолого-педагогический университет, Москва).

Шамионов Раиль Мунирович, д-р психол. наук (Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского, Саратов).

Шахова Елизавета Михайловна (Кубанский государственный университет, Краснодар).  
Шереметинская Вера Николаевна (Кубанский государственный университет, Краснодар).  
Шиповская Анна Александровна (Кубанский государственный университет, Краснодар).  
Шиповская Виктория Владимировна, канд. психол. наук (Кубанский государственный университет, Краснодар).

Шиповская Жанна Александровна (Кубанский государственный университет, Краснодар).

Шкуричева Наталья Александровна, канд. пед. наук (Московский педагогический государственный университет, Москва).

Шкурко Татьяна Алексеевна, канд. психол. наук (Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону).

Шлыкова Юлия Борисовна, канд. психол. наук (Кубанский государственный университет, Краснодар).

Шлюбуль Елена Юрьевна, канд. пед. наук (Кубанский государственный университет, Краснодар).

Шуванов Игорь Борисович, канд. психол. наук (Сочинский государственный университет, Сочи).

Щербакова Елена Алексеевна, канд. психол. наук (Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е.Жуковского и Ю.А.Гагарина» (филиал, г. Краснодар), Краснодар).

Щербакова Татьяна Николаевна, д-р психол. наук (Ростовский институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, Ростов-на-Дону).

Юшачкова Татьяна Борисовна, канд. психол. наук (Магнитогорский государственный университет, Магнитогорск).

Ясько Бэла Аслановна, д-р психол. наук (Кубанский государственный университет, Краснодар).

## СОДЕРЖАНИЕ

Введение .....	3
I. ПСИХОЛОГИЯ СУБЪЕКТА И ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО БЫТИЯ .....	5
<i>Белорукова Н.О., Крюкова Т.Л.</i> Способы совладания с трудностями в контексте групповой динамики семьи .....	5
<i>Гришина Н.В.</i> Жизненные выборы как транзитивные точки жизненного сценария .....	7
<i>Деева Н.А.</i> Переживание в человеческом бытии: методологические проблемы исследования.....	10
<i>Знаков В.В.</i> Экзистенциальный опыт субъекта .....	12
<i>Калашиников В.В.</i> Представление о субъекте в теории Ж. Пиаже и субъектно-деятельностном подходе С.Л. Рубинштейна .....	15
<i>Кимберг А.Н.</i> Субъект, субъектность и связанные с ними феномены .....	17
<i>Корнилова Т.В.</i> Креативность, ригидность и рефлексивность в системе интеллектуально-личностного потенциала субъекта.....	22
<i>Кругликова А.Ю.</i> Субъектная позиция подростка как фактор преодоления заикания.....	24
<i>Логинова Н.А., Бочкарёв Л.Л.</i> Психология субъекта художественной деятельности (на материале ленинградской и московской психологических школ).....	26
<i>Орлов А.В.</i> Диагностика субъектности как личностного качества.....	28
<i>Потапова В.В.</i> Индивидуальные и ответственные сценарии культурной диссинхронии субъекта.....	30
<i>Прохоров А.О., Чернов А.В.</i> Влияние рефлексии на психические состояния студентов .....	31
<i>Самаева Е.С.</i> Особенности влияния социально-ролевых характеристик субъекта негативного оценивания внешнего облика на выраженность фрустрации .....	33
<i>Сапогова Е.Е.</i> «Забота о себе»: самопостроение Я как смысловой системы .....	34
<i>Сергиенко Е.А.</i> Теоретико-экспериментальное обоснование гипотезы о соотношении субъекта и личности.....	37
<i>Сериков Г.В.</i> Самоограничение как проявление субъектности, социально-психологические аспекты изучения .....	39
<i>Тесля С.Н.</i> Понятие «биографический ландшафт»: к вопросу о методах и критериях оценки наследия ученого.....	41
<i>Фахрутдинова Л.Р.</i> Бытие и переживание человека .....	44
<i>Харламенкова Н.Е.</i> Принцип детерминизма в субъектно-деятельностном подходе.....	45
<i>Черноуваненко В.Д.</i> Структурная модель конструирования. Картины мира личности .....	48
<i>Юшачкова Т.Б.</i> Самооценка способности субъекта управлять событиями своей жизни и понимать других людей.....	49
II. ЛИЧНОСТЬ КАК СУБЪЕКТ БЫТИЯ.....	52
<i>Антипова И.Г.</i> Методологические основания исследований личности: проблема смысла ...	52
<i>Аполлонов И.А.</i> Этничность как герменевтический горизонт личности.....	54
<i>Березина Т.Н.</i> Личность как субъект жизненного пути и его продолжительности .....	56
<i>Богомолова Е.И.</i> Изменения мотивов деятельности личности в виртуальной социальной сети .....	58

<i>Горская Г.Б.</i> Вызовы жизненной среды: источник дисгармоний или ресурс развития .....	60
<i>Ерохина Е.В.</i> Исследование эмоционального интеллекта как субъектной характеристики активной личности .....	62
<i>Завгородняя Е.В., Зеленова М.Е.</i> Индивидуализация и мир переживаний личности .....	64
<i>Завгородняя Е.В.</i> Личность как духовно-экзистенциальное начало.....	66
<i>Клементьева М.В.</i> Типы биографической рефлексии .....	68
<i>Макаренко Ю.Б.</i> Биографическая рефлексия как способность личности .....	70
<i>Новикова М.А.</i> Самооценка интеллекта в структуре интеллектуально-личностного потенциала человека .....	72
<i>Подшивалкина В.И.</i> Отстаивание индивидуальности как психологическая проблема .....	75
<i>Резниченко С.И.</i> Образ жилого пространства как социально-психологический феномен. Субъект жилого пространства.....	77
<i>Рябкина З.И.</i> Перспективные направления исследований личности как субъекта бытия ....	79
<i>Сухих С.А.</i> Личность в символическом мире.....	82
<i>Танасова Е.А., Улько Е.В.</i> Исследование специфики самореализации в семейных отношениях работающих женщин и домохозяек .....	84
<i>Тхагалижокова Л.В.</i> Самоопределение личности как процесс становления субъектности ...	86
<i>Федоренко М.В.</i> Изменения особенностей личности в процессе психологической реабилитации как проявление субъектности.....	88
<i>Хван А.А.</i> Психологическое обеспечение инновационной активности личности.....	90
III. ЛИЧНОСТЬ КАК СУБЪЕКТ ОБЩЕНИЯ И СО-БЫТИЯ (К 90-ЛЕТИЮ А.А. БОДАЛЕВА).....	93
<i>Лабунская В.А.</i> Проблема психологических трудностей общения в трудах А.А. Бодалева...	93
<i>Рюмина Л.И.</i> Роль идей А.А. Бодалева в развитии онтологического взгляда на общение..	95
<i>Сериков Г.В.</i> Проблема понимания и интерпретации в работе А.А. Бодалева «личность и общение» .....	97
<i>Шкурко Т.А.</i> Об изучении динамики отношений личности с позиций подхода к общению А.А. Бодалева.....	98
<i>Бескова Т.В.</i> Сущность и содержание стимулирующей функции зависти.....	100
<i>Аксенова Е.И., Венцова Т.Б.</i> Влияние детско-родительских отношений на уровень школьной тревожности .....	103
<i>Гапченко Е.А.</i> Замещающий родитель как субъект социального взаимодействия .....	104
<i>Дьяконов Г.В.</i> Самобытие человека: диалогический подход .....	106
<i>Зинченко Е.В.</i> Самораскрытие творческой личности в общении .....	109
<i>Карпова Н.Л.</i> Человек в контексте бытия и общения: возрастной аспект.....	110
<i>Кашапов М.М.</i> Общепсихологические механизмы конструктивной конфликтности в пространстве со-бытийных процессов .....	112
<i>Колодина А.В.</i> Личностные особенности и стиль детско-родительских отношений в семьях подростков, имеющих риск самовольного ухода из дома .....	114
<i>Красильников Г.Т., Крачко Э.А.</i> Особенности консультативного контакта в процессе профессионального психологического сопровождения лётного обучения .....	116
<i>Кузьмина Е.И.</i> Парадокс саморазвития в семейном самоопределении .....	118
<i>Куфтяк Е.В.</i> Процесс трансляции в вертикальной связи поколений семьи.....	120

<i>Мерцева О.Н.</i> Нарушение приватного пространства молодой семьи, родителями супругов .....	122
<i>Нартова-Бочавер С.К.</i> Психологическая суверенность и общение человека .....	124
<i>Павлова Т.В.</i> Особенности кооперативной сферы совместной мыслительной деятельности дошкольников .....	126
<i>Самохвалова А.Г.</i> Проблема затрудненного общения ребенка с позиций субъектного подхода .....	128
<i>Сизова М.А.</i> Устойчивость как характеристика субъекта: индивидуальный и семейный контекст .....	130
<i>Симкив А.И.</i> Электронные дневники как контекст исследования жизненной истории и самопрезентации .....	132
<i>Степур Т.И.</i> Рефлексия как механизм общения в конфликтном взаимодействии .....	134
<i>Тиводар А.Р.</i> Полная семья и компетентность ребенка в межличностных отношениях .....	136
<i>Улько Е.В., Шереметинская В.Н.</i> Чувство юмора личности как значимый фактор конфликтного взаимодействия .....	137
<i>Улько Е.В.</i> Роль опыта в формировании поведенческих установок личности в конфликтных ситуациях .....	140
<i>Хозяинова Т.К., Фисюнова Н.В.</i> Конфликты между супругами как деструктивный фактор их отношения к детям .....	142
<i>Чумакова М.А.</i> Связь отношения к неопределенности и семейной тревоги .....	144
<i>Шамионов Р.М.</i> Субъективное благополучие личности в пространстве со-бытия с Другим .....	145
IV. СУБЪЕКТ ТРУДА И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ .....	148
<i>Алдашева А.А.</i> Обучение как процесс формирования компетентности приемных родителей .....	148
<i>Асанова А.А.</i> Предпосылки, способствующие успешности личности в деятельности .....	150
<i>Дёмин А.Н., Пивкин Д.Ю.</i> Психологические характеристики вынужденной занятости .....	152
<i>Джанерьян С.Т.</i> Содержание оценочно-характерологического компонента психологической готовности к предпринимательской деятельности студентов-выпускников .....	153
<i>Ермолаева Е.П.</i> Со-бытие личности профессионала в контексте взаимосвязей идентификации и индивидуации .....	155
<i>Зеленова М.Е.</i> Личностные характеристики и профессиональное здоровье субъектов труда .....	156
<i>Купченко В.Е.</i> Проявление ответственности руководителя в контексте жизненной стратегии .....	160
<i>Лотарева Т.Ю.</i> Субъектность в структуре жизнеспособности профессионалов социальной сферы .....	162
<i>Лузаков А.А.</i> Субъективная категоризация в управленческом взаимодействии (опыт использования методики «поведенческий дифференциал менеджеров») .....	164
<i>Лукинова М.Г., Некрасов С.Д.</i> Тренинги познавательных способностей как средство развития профессионально важных качеств у будущих лётчиков .....	166
<i>Маркина О.А.</i> Особенности самооценки и мотивации у будущих менеджеров по персоналу .....	169

<i>Маслова Е.С.</i> Особенности изменения поведенческих стратегий менеджера при найме персонала в связи с повышением уровня его психологической компетентности.....	171
<i>Ренев М.В.</i> Ресторатор как субъект предпринимательской деятельности: психологические детерминанты успешности .....	173
<i>Синельникова Е.С.</i> Со-бытие личности в профессиональном и межличностном контексте: регуляция эмоций в конфликтах в Нидерландах.....	175
<i>Чугаева Т.А.</i> Становление профессиональной субъектности нотариуса на этапах профессиогенеза .....	177
<i>Ясько Б.А.</i> Становление специалиста на этапе профессионального образования с позиций субъектно-деятельностного подхода.....	179
<b>V. СУБЪЕКТЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ИХ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ</b> .....	182
<i>Аронова Е.Ю.</i> Возможности построения субъект-субъектного взаимодействия с глухими дошкольниками в инклюзивном образовательном пространстве.....	182
<i>Бедерханова В.П., Чепелева Л.М.</i> Межличностное взаимодействие в образовательном процессе: субъектный подход .....	184
<i>Белоусова А.К., Нурмухамедова И.В.</i> Особенности личностного потенциала педагогов общеобразовательных школ .....	186
<i>Берберян А.С.</i> Личность как субъект образовательного процесса в этнокультурном измерении.....	188
<i>Бондаренко А.С., Нестеренко И.С.</i> Психологические аспекты повышения ответственности обучаемых в процессе образования.....	189
<i>Захарченко Н.А.</i> Влияние субъектных ресурсов педагога на развитие личности обучающегося .....	191
<i>Зюзин А.Б.</i> Педагогические условия эффективного взаимодействия участников образовательного процесса в инновационной среде школы .....	193
<i>Колобанов А.С.</i> Исследование развития способности к самоуправлению студентов третьего курса – будущих педагогов .....	196
<i>Костецкая О.И.</i> Роль учебного диалога в развитии личности младшего школьника.....	198
<i>Крищенко Е.П.</i> Представление о преподавателе как субъекте образовательного процесса у студентов-первокурсников .....	200
<i>Крылова Н.Г.</i> Репетиторство – новое пространство профессиональной самореализации педагогов .....	201
<i>Кулинцева Ю.С.</i> Личностная детерминация формирования лидерских устремлений у студентов вуза.....	203
<i>Некрасов А.С.</i> Уровни осознанного выбора старшими школьниками профиля обучения в школе .....	206
<i>Некрасов С.Д.</i> Направления современных исследований особенностей самосознания курсантов.....	208
<i>Некрасова Е.В.</i> Личностные ценности и развивающее образование .....	211
<i>Ничипорюк Е.А.</i> Профессиональная самореализация воспитателя дошкольного образовательного учреждения как проявление субъектности в педагогической деятельности ....	212
<i>Осипов В.Е., Зимонин И.Н.</i> Роль философии в изучении мотивации субъектов образовательной деятельности.....	215
<i>Росина Н.Л.</i> Взаимодействие субъектов образовательного процесса при подготовке психологов в вузе .....	217

<i>Север Е.А., Шлыкова Ю.Б.</i> Связь локуса контроля личности с воспоминаниями о первом учителе .....	219
<i>Селезнева М.В.</i> Субъекты образовательной среды военного вуза в их взаимодействии .....	220
<i>Серафимович И.В.</i> Психологическое сопровождение внедрения ФГОС: ключевые аспекты взаимодействия участников образовательного процесса .....	223
<i>Сидоров В.Г.</i> Психологические и педагогические предпосылки формирования творческой личности .....	224
<i>Скрипкина Т.П.</i> Особенности доверительного взаимодействия учителя с учениками .....	227
<i>Тарасова О.И.</i> Сетевое взаимодействие и образование: теоретико-методологические аспекты .....	228
<i>Шкуричева Н.А.</i> Школьник как субъект взаимоотношений .....	231
<i>Шлюбуль Е.Ю.</i> Возможности кураторской деятельности в личностно-профессиональном становлении студентов .....	232
<i>Щербакова Т.Н., Авраменко Д.И.</i> Субъект педагогической деятельности: проекции и возможности роста .....	233
VI. ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ БЫТИЯ И СО-БЫТИЯ ЛИЧНОСТИ .....	236
<i>Альперович В.Д.</i> Гендерные различия представлений русских и калмыков о друге .....	236
<i>Беглова Э.И.</i> Влияние гендерного содержания субъективного образа успешной личности на уровень психической адаптированности женщин .....	238
<i>Биличенко Е.Н.</i> Роль внутреннего конфликта в самоотношении женщины .....	239
<i>Вержибок Г.В.</i> Дифференцированность гендерной толерантности и идентичности у студенческой молодежи .....	241
<i>Каширская И.К.</i> Гендерная социализация детей в пространстве гендерно-обусловленных семейных взаимоотношений .....	243
<i>Лиховицкая Д.А.</i> Сравнительный гендерный анализ русских и китайских сказок .....	245
<i>Ломова М.А.</i> Различия в представлениях мужчин и женщин о контроле как факторе партнерских отношений .....	247
<i>Лопухова О.Г.</i> Субъектно-бытийный подход к анализу системы гендерных образований личности .....	248
<i>Ожигова Л.Н.</i> Гендерная идентичность личности и ролевой конфликт: быть субъектом или «казаться»? .....	250
<i>Сергеева Т.С.</i> Об особенностях гендерного самосознания студентов педагогического колледжа .....	252
<i>Сечко Н.Ф.</i> Гендерные диспропорции в социальной сфере .....	254
<i>Ситдикова С.Н.</i> Исследование личностных детерминант карьерной успешности женщин .....	255
<i>Танасов Г.Г.</i> Пол как фактор эффективности в переговорах и направления преодоления ограничений, связанных с полом .....	258
<i>Чекалина А.А.</i> Об условиях развития гендерного самосознания личности .....	260
<i>Шахова Е.М.</i> Сферы реализации жизненного успеха у мужчин и женщин .....	262
VII. БЕЗОПАСНОСТЬ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ТРАНСФОРМАЦИИ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА .....	265
<i>Аветян А.М.</i> Межличностные отношения старшеклассников: влияние полиэтнической образовательной среды .....	265



<i>Берберян А.С., Тучина О.Р.</i> Толерантность и самопонимание этнокультурной идентичности .....	267
<i>Бочавер А.А., Жилинская А.В.</i> Интернет-пространство как вызов субъектности личности .	269
<i>Васильченко М.В.</i> Трансформация современного общества как фактор риска возникновения суицидального поведения .....	271
<i>Гусейнов А.Ш.</i> Искажение субъектности в некоторых видах протестной активности .....	273
<i>Диденко Е.Н.</i> Бытие личности в условиях замкнутой технической системы.....	275
<i>Лавриченко О.В.</i> Позитивные компоненты протестной активности подростка как способ сохранения психологической безопасности его личности.....	277
<i>Ковалева Н.В.</i> Субъектная идентичность как фактор преодоления ситуаций неопределенности.....	279
<i>Лабунская В.А., Федосова Ю.Д.</i> Тенденции со-бытия женщин с негативной трансформацией внешнего облика в результате террористического акта.....	281
<i>Лабунская В.А., Ермакова Д.Я.</i> Дискриминация другого на основе этнокультурного типа внешнего облика: негативное со-бытие этногендерно-возрастных групп.....	283
<i>Муталимова С.Ш., Пищик В.И.</i> Особенности иерархии архетипов ментальности национальных групп .....	285
<i>Павлова С.А.</i> Формирование эмоциональной устойчивости как фактор повышения личной безопасности сотрудников органов внутренних дел.....	287
<i>Петросьян С.Н.</i> Социальная обусловленность и внутренние механизмы формирования структуры инфантильной личности.....	288
<i>Самойлова И.Г.</i> О субъектности религиозно-духовного опыта личности .....	291
<i>Тесля С.Н., Шуванов И.Б.</i> Универсальный код психологической модели безопасности социального субъекта.....	293
<i>Тучина О.Р.</i> Проблема бытия человека в этнической культуре.....	295
<i>Фоменко Г.Ю.</i> Эвристичность идей А.В. Брушлинского для психологии безопасности личности .....	297
<i>Фролов А.А.</i> Соотношение категорий «противоправное поведение» и «неправомерное поведение» в деятельности сотрудников ОВД.....	300
<i>Чистилина И.А., Оганесян С.Г.</i> Плюрализм и мультикультурность как основание этнокультурной толерантности.....	302
<i>Шиповская В.В.</i> Уровневая модель преодолевающей активности субъекта.....	303
<i>Шиповская Ж.А.</i> Языковые формы современного медиапространства как показатель снижения нравственного уровня нации .....	305
<b>VIII. СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ТРАНСФОРМАЦИИ: ОТ ИНДИВИДУАЛЬНОГО СУБЪЕКТА К СОЦИАЛЬНО ОТВЕТСТВЕННОМУ СУБЪЕКТУ .....</b>	<b>308</b>
<i>Безгина Н.В.</i> Моделирование содержания компонентной структуры гражданской идентичности в возрастном диапазоне.....	308
<i>Верстова М.В.</i> Формирование нового социального пространства личности в среде молодых людей .....	310
<i>Гаврилова Т.А.</i> К вопросу о тревоге смерти в структуре личностной агрессивности .....	312
<i>Галлямова А.А., Лопухова О.Г.</i> Диагностика уровня развития субъектности у студентов-психологов .....	314
<i>Даниленко А.Е.</i> Склонность к риску у подростков в связи с их самоотношением .....	317

<i>Забоева М.В.</i> Связь понимания ответственности с отношением к бытийности у летчиков-инструкторов.....	318
<i>Макаревская Ю.Э.</i> Образы профессиональной успешности старших подростков с различной степенью неуверенности в себе.....	321
<i>Негрий В.А.</i> Защитные механизмы личности как проблема развития субъектности .....	322
<i>Некрасов С.Д., Тиводар А.Р.</i> Статусы отцовства у мужчин в ранней зрелости .....	324
<i>Нехорошков А.В.</i> Ценностный аспект мировоззрения субъекта.....	326
<i>Перзек-Яланская М.А.</i> Особенности проявления надежды у волонтеров, работающих с онкобольными детьми.....	328
<i>Сапогова И.А., Чугуй Ю.О.</i> Представления о близости и Я-концепция юношей и девушек .....	330
<i>Сухомлинова Е.Н.</i> Ценностное отношение к здоровью: опыт формирования субъективных смыслов .....	332
<i>Шиповская А.А.</i> Анализ влияния финансовой глобализации на экономическое поведение субъектов финансового рынка .....	334
<i>Щербакова Е.А., Колесников В.П.</i> Импликтивы сознания .....	337
<i>Флоровский С.Ю.</i> Группа как субъект совместной трудовой деятельности: полиобъектная модель диагностики ценностно-ориентационной сплоченности .....	339
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ .....	342

*Научное издание*

**ЛИЧНОСТЬ И БЫТИЕ: СУБЪЕКТНЫЙ ПОДХОД**  
(к 80-летию со дня рождения А.В. Брушлинского)

Материалы VI Всероссийской научно-практической конференции  
(с иностранным участием)  
Краснодар, 25–26 октября 2013 г.

---

Подписано в печать 24.09.2013. Формат 60x84 1/8.

Уч.-изд. л. 45,5. Тираж 300 экз.

Кубанский государственный университет.  
350040, г. Краснодар, ул. Ставропольская, 149.

Отпечатано в типографии «Просвещение-Юг».

350059, г. Краснодар, ул. Селезнева, 2.