

Часть 2

ПРОБЛЕМА ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ В ТРУДАХ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ПСИХОЛОГОВ

ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПОДРОСТКОВ С ОТКЛОНЯЮЩИМСЯ ПОВЕДЕНИЕМ

Л. Р. Ахмадова (Москва)

Целью данной работы явилось изучение индивидуально-психологических особенностей подростков со склонностью к девиантному поведению с учетом вариантов индивидуальных профилей латеральности (Москвин, 2002). В исследовании приняли участие подростки 14–15 лет, мальчики, учащиеся 9-х классов ($n = 46$), состоящие на учете в инспекции по делам несовершеннолетних. В контрольную группу вошло 56 подростков, характеризующихся нормальным поведением. Общий объем выборки составил 112 человек.

Методика. Латеральные особенности испытуемых определялись с помощью «Карты латеральных признаков», включающей в себя критерии парциального доминирования, по А. Р. Лурия (1969). В экспериментальной выборке 26 испытуемых было с правыми показателями пробы «перекрест рук» (ПППР) и 20 – с левыми. Правые и левые ПППР рассматривались как индикаторы контрлатерального доминирования лобных отделов мозга (Москвин, 2002), отвечающих за регулятивные процессы (Лурия, 1969). Предполагалось, что у испытуемых с разными (правыми или левыми) показателями пробы «перекрест рук» можно будет проследить и индивидуальные особенности девиантного поведения. Индивидуально-психологические характеристики изучались с помощью методики УНП («Уровень невротизации и психопатизации») и подросткового варианта методики Р. Кеттела (HSPQ). Статобработка проводилась с использованием критерия U-критерия Вилкоксона–Манна–Уитни.

Результаты. Полученные данные показали, что по шкале «невротизация» методики УНП в целом не было обнаружено статистически значимых различий между экспериментальной и контрольной группами. Зато значения по шкале «психопатизация» были выше

в экспериментальной группе – 8,1 балла (в контрольной – 2,0 балла, $p < 0,05$), что свидетельствует о том, что подросткам с отклоняющимся поведением присуща тенденция к выходу за рамки общепринятых норм и правил. По шкалам опросника Р. Кеттелла были получены следующие результаты. Значения по фактору А («сердечность–отчужденность») были выше в контрольной группе – 11,5 балла, а в экспериментальной группе – 9,4 балла ($p < 0,001$), что свидетельствует о более высоком уровне общительности в группе подростков без склонности к отклоняющемуся поведению. По фактору Е («напористость–покорность») более высокие значения отмечены в контрольной группе – 11,8 балла, в экспериментальной группе – 10,8 балла ($p < 0,03$), что свидетельствует о более высоком уровне независимого и самоуверенного поведения в группе подростков со склонностью к отклоняющемуся поведению. По фактору F («беспечность–озабоченность») более высокие значения отмечены в контрольной группе – 13,9 балла, в экспериментальной – 12,7 балла ($p < 0,023$), что свидетельствует о большей жизнерадостности подростков без склонности к отклоняющемуся поведению. По фактору I («мягкосердечие–жесткость») более высокие значения были в экспериментальной группе – 10,0 баллов, в контрольной – 8,6 балла ($p < 0,02$), что позволяет предположить у последней группы более высокий уровень чувствительности. Значения по фактору О («тревожность–самоуверенность») выше в контрольной группе – 11,0 баллов, в экспериментальной – 8,1 балла ($p < 0,001$), что свидетельствует о большей тревожности и напряженности подростков со склонностью к отклоняющемуся поведению.

По факторам опросника Р. Кеттелла в группе подростков с отклоняющимся поведением с учетом признаков парциального доминирования были получены следующие данные. Значения по фактору С были выше в подгруппе с левыми ПППР – 11,5 балла, в подгруппе с правыми ПППР – 9,2 балла ($p < 0,025$), что свидетельствует о том, что подгруппа девиантных подростков с левыми ПППР более неустойчива и невыдержанна. Значения по фактору Н («смелость–робость») были выше в подгруппе подростков с левыми ПППР – 12,4 балла, в подгруппе с правыми ПППР – 11,2 балла ($p < 0,05$).

Выводы

Результаты исследования показали наличие различий по целому ряду психологических характеристик между девиантными подростками и учащимися обычной средней школы.

Особенности латеральных профилей девиантных испытуемых (особенности парциального доминирования) оказывают влияние на характеристики, связанные с проявлениями девиантного поведения (в плане усиления или ослабления этих характеристик).

Полученные данные могут быть использованы в целях дифференциальной диагностики, а также в целях прогноза расстройств поведения у подростков с разными латеральными особенностями.

ЛИТЕРАТУРА

- Лурия А. Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга (2-е изд.). М.: Изд-во МГУ, 1969.
- Москвин В. А. Межполушарные отношения и проблема индивидуальных различий. М.: Изд-во МГУ, 2002.

ПРОБЛЕМА ВЗАИМОСВЯЗИ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ СТИЛЕЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ, ПСИХИЧЕСКОЙ НАПРЯЖЕННОСТИ И ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ МЕЖПОЛУШАРНОЙ АСИММЕТРИИ

Д. С. Бурдаков (Курск)

Исследование функциональных состояний занимает особое место среди многообразия форм и видов состояний человека, изучаемых современной психологией (психических, психофизиологических, эмоциональных, состояний сознания, пограничных состояний психики и пр.). При анализе функциональных состояний как системного образования на первый план выдвигаются такие аспекты его рассмотрения, как функциональная направленность, структурная организация и интеграция многомерных данных в рамках целостного синдрома (Леонова, 2007). С точки зрения В. А. Бодрова, одной из основных задач психологической науки является «исследование закономерностей и феноменологии процессов развития субъекта труда, динамики его психических и социальных функций, их трансформации...» (Бодров, 2007, с. 26). По Е. А. Климову, «в общем виде под субъектом труда можно понимать системную разноуровневую организацию психики, включающую ряд свойств человека как индивида и как личности, соответствующих социальной ситуации развития, предмету, целям, средствам и условиям деятельности (трудовой)» (Климов, 1988, с. 107). Одним из направлений в представлении о развитии субъекта труда как процессе, имеющем разные сосуществующие, но не совпадающие во времени направления, по автору, является «формирование системы устойчивых личных качеств, создающих возможность успешного выполнения деятельности...» (Климов, 1988, с. 102). Одним из таких качеств является саморегуляция функциональных состояний (в контексте данной статьи – психической напряженности) и психики в целом.

Проблема саморегуляции рассматривается в различных теоретических и прикладных аспектах. В настоящее время существуют и развиваются различные концепции регуляции психической деятельности. Ниже представлены основные их положения (выделение объекта саморегуляции условно, так как, по Л. Г. Дикой (Дикая, 2002), предмет саморегуляции включает в себя и объект, и субъект саморегуляции).

- 1 Уровневая схема регуляции жизнедеятельности (Габдреева, 1981). *Объект саморегуляции*: многоуровневая система жизнедеятельности. *Методологическая основа*: структурно-уровневый подход. *Модель*: внешний блок – открытая часть функциональной системы, обеспечивающая выбор оптимальных межличностных отношений, поведения, деятельности и психического состояния; внутренний блок определяет процессы, направленные на сохранение гомеостаза в относительно закрытой части системы, отвечающей за приспособительную деятельность организма. Уровни системы: социально-психологический, личностный, уровень психических процессов, уровень психических состояний, уровень регуляции функциональных состояний. Уровни взаимосвязаны, изменение на любом из них неизбежно ведет к изменению всей системы в целом. Осуществляя целенаправленную регуляцию (управление) процессов, происходящих на уровне психических состояний, можно оптимизировать состояние всей системы. Психические состояния приобретают функцию регулятора отношений, поведения, деятельности и даже функционального состояния организма.
- 2 Осознанная саморегуляция (Конопкин, 1995). *Объект саморегуляции*: психическая деятельность. *Методологическая основа*: системно-функциональный подход. *Модель*: звенья саморегуляции: принятая субъектом цель деятельности, субъективная модель значимых условий, программа исполнительских действий, система субъективных критериев достижения цели-контроля и оценка реальных результатов, решение о коррекции системы саморегулирования. Процесс осознанной саморегуляции отражен как целостная, замкнутая по структуре, информационно открытая система, реализуемая взаимодействием функциональных звеньев, основанием для выделения которых являются присущие им регуляторные функции, системное «сотрудничество» которых реализует целостный процесс регуляции, обеспечивающий достижение принятой субъектом цели.
- 3 Обобщенная модель регуляции психической деятельности (Голиков, Костин, 1999). *Объект саморегуляции*: психическая дея-

тельность. *Методологическая основа*: системный подход. *Модель*: психическая регуляция включает в себя три самостоятельные системы: текущей, ситуативной и долгосрочной регуляции. В системе текущей регуляции это уровни активационно-энергетической стабилизации, непосредственного взаимодействия и опосредованной координации; в системе ситуативной регуляции – уровни ситуативного реагирования, эмоционального овладения и чувственной устремленности; в системе долгосрочной регуляции – уровни программно-целевой организации, личностно-нормативных изменений и мировоззренческих коррекций.

- 4 Концепция индивидуального стиля саморегуляции (Моросанова, 2006). *Объект саморегуляции*: психическая деятельность. *Методологическая основа*: субъектный подход. *Модель*: функциональные звенья системы осознанного саморегулирования: цели деятельности, модели значимых условий, программы исполнительских действий, критериев успешности, оценки и коррекции результатов. Автор выделяет две формы индивидуального стиля: индивидуальный стиль реализации «действия», т. е. разных видов активности, и индивидуальный стиль функционирования «сознания», т. е. саморегуляция этой активности. Индивидуальный стиль активности и индивидуальный стиль саморегуляции активности рассматривается как два соответствующих индивидуальных способа существования человека.
- 5 Личностная саморегуляция (Миславский, 1988). *Объект саморегуляции*: психическая деятельность. *Методологическая основа*: системно-функциональный подход. *Модель*: в состав структурно-функциональных компонентов системы саморегуляции личности входят следующие составляющие: ценности и цели, идеалы и образ «Я», а также уровень притязаний и самооценивание (самооценка).
- 6 Концептуальная модель регуляторного опыта человека (Осницкий, 1992). *Объект саморегуляции*: психическая деятельность. *Методологическая основа*: структурно-уровневый подход. *Модель*: осмысленное (отрефлексированное) знание о возможностях самоуправления становится опорой для человека в разработке собственных стратегий жизнедеятельности и решения текущих задач. Основными компонентами опыта, входящими в систему саморегуляции, являются опыт рефлексии и ценностно-мотивационный опыт, опыт привычной активизации, операциональный опыт и опыт сотрудничества.
- 7 Системно-деятельностная концепция психической саморегуляции функциональных состояний (Дикая, 1999). *Объект саморе-*

гуляции: функциональные состояния. *Методологическая основа*: системно-функциональный подход. *Модель*: автор выделяет следующие уровни саморегуляции состояния или активности (в скобки заключен ведущий компонент структуры): произвольный и неосознаваемый (активационный), произвольный и неосознаваемый (активационно-эмоциональный), произвольный и осознаваемый (когнитивно-эмоциональный), осознаваемый и целенаправленный (когнитивно-коммуникативный).

- 8 Концепция функциональных структур регуляции психических состояний (Прохоров, 2005). *Объект саморегуляции*: психические состояния. *Методологическая основа*: системно-функциональный подход. *Модель*: основными составляющими функциональной структуры регуляции психических состояний является рефлексия переживаемого состояния и представление желаемого состояния (осознанный образ), актуализация соответствующей мотивации и личного смысла, а также использование психорегулирующих средств. В состав функциональной структуры включаются психические процессы и психологические свойства. Этот уровень – базовый в функциональной структуре регуляции состояний. Другой уровень связан со спецификой функциональных комплексов (блоков), состоящих из состояний, образующихся в диапазоне текущего времени и в условиях повторяющихся ситуаций жизнедеятельности, а также с более сложной организацией механизмов регуляции. Более высокий уровень – целостная функциональная структура регуляции, включающая в себя предыдущие уровни.

Настоящее исследование проводится в рамках концепции индивидуального стиля произвольной активности человека (Моросанова, 2006). Данная концепция основывается на представлениях С.Л. Рубинштейна о существовании двух специфических сторон реализации единого процесса психической активности человека, согласно которому активность человека осуществляется в форме «действия» и регулируется «сознанием» в форме процессов саморегуляции, что позволило автору соотнести саморегуляцию произвольной активности и индивидуальный стиль человека. Понятие индивидуального стиля саморегуляции активности в контексте данной концепции соотносится не только и не столько с приспособительной активностью, но и с активностью человека, преобразующего окружающий мир и себя как субъекта этой активности (Моросанова, 2006). На данный момент изучены стилевые особенности саморегуляции при экстраверсии и нейротизме (Моросанова, Коноз, 2001), описана специфика стилевых особенностей саморегуляции в зависимости от личностной акцентуации характера (Моросанова, 1997).

Представляет интерес рассмотрение индивидуальных стилей саморегуляции с учетом особенностей функциональных асимметрий мозга (индивидуальных профилей латеральности). Различия в функционировании правого и левого полушарий в настоящее время являются предметом обширных и разносторонних исследований, которые объединяются общей проблемой: функциональной межполушарной асимметрией (ФМА). ФМА, представляющая одну из фундаментальных закономерностей работы мозга человека и животных (Бианки, 1989), является мультидисциплинарной проблемой. В настоящее время она изучается в рамках различных подходов: морфологического (Боголепова и др., 2004), биохимического (Червяков, Фокин, 2007), психофизиологического (Москвин, 2002; Костандов, 2004; Леутин, Николаева, Фомина, 2007), нейрофизиологического (Лазарев, Киренская, 2008; Фокин, 2004), эволюционно-биологического (Геодакян, 2008), психолингвистического (Кабардов, Изюмова, 1982), нейропсихологического (Ефимова, 2007; Хомская, 2005; Хомская и др., 1997; Удачина, 2007; Корнеева, 2007; Москвина, 2007 и пр.). Каждый из них вносит свой бесценный вклад в изучение морфологической, биохимической и психофизиологической ФМА.

Анализ научных источников показал, что в настоящее время накоплены данные о взаимосвязи ФМА с динамическими характеристиками и операциональным составом познавательных процессов (интеллектуальная деятельность, зрительное восприятие, вербальные и зрительно-пространственные функции, когнитивные стили); эмоционально-личностной сферой (эмоциональные реакции, эмоциональные состояния, эмоционально-личностные качества); вегетативным обеспечением различных форм деятельности, успешностью в спортивной деятельности, субъективными особенностями переживания стрессовых ситуаций (Ефимова, 2007; Хомская и др., 1997; Хомская, 1998.). Таким образом, если закономерные связи латеральных профилей с некоторыми психическими процессами (мнестическими, когнитивными, стилями эмоционального реагирования и пр.) уже установлены, то индивидуальные особенности процессов саморегуляции в их связи с ФМА являются малоизученными.

Психическая напряженность (ПН) – обширный класс психических состояний, возникающих в условиях реально существующих или превосходящих затруднений в процессе решения поведенческих задач и достижения значимых для субъекта целей (Словарь, 2005). Н. И. Наенко под термином «психическая напряженность» подразумевает «психические состояния в сложных условиях... независимо от вызываемых ими эффектов» (Наенко, 1976, с. 8). Далее автор указывает, что «состояние психической напряженности возникает при выполнении человеком продуктивной деятельности в трудных условиях

и оказывает сильное влияние на ее эффективность. Характер этого влияния определяется как самой ситуацией, так и особенностями личности, ее мотивацией и т. д.» (там же). Другой терминологии в своей монографии придерживается Т. А. Немчин, выделяя термин *нервно-психическое напряжение*, понимая под ним «одно из основных звеньев в общем адаптационном процессе...» (Немчин, 1983, с. 21), а также сложный клинико-психологический феномен, механизмы которого подчиняются закономерностям деятельности системы. Л. Д. Чайнова, М. Г. Чопорова рассматривают ПН как ведущее состояние, которое сопровождает любую целенаправленную и эффективно выполняемую деятельность и дают свое определение, с точки зрения которого напряженность – это «ведущее функциональное состояние работающего человека и индикатор степени соответствия средств и условий труда его функциональным возможностям» (Чайнова, Чопорова, 1989, с. 162). Понятие «напряженность» имеет разные значения: (1) как вид состояния и (2) как характеристика многих других видов состояний – тензионная характеристика (от англ. *tension* – напряжение). Тензионная характеристика присуща любым состояниям, а не только тем, в названии которых фигурирует термин «напряженность». По Л. В. Куликову, термин «тензионный» позволяет в описаниях отделить соответствующий параметр состояния от вида состояния (Куликов, 2000).

В результате анализа содержания понятия ПН и его разновидностей все термины, относящиеся к данному состоянию, объединены нами в три группы. К первой группе мы отнесли состояние психического напряжения, 2 степень нервно-психического напряжения, операциональную напряженность, продуктивную форму эмоциональной напряженности, эмоциональное напряжение, продуктивную форму ПН; ко второй – состояние ПН, 3 степень нервно-психического напряжения, непродуктивную форму эмоциональной напряженности, непродуктивную форму ПН, тормозную, импульсивную и генерализованную формы ПН, нервно-эмоциональное напряжение, психоэмоциональное напряжение; к третьей – 1 степень нервно-психического напряжения (группой может называться условно, так как в нее входит один термин). Основанием для выделения данных групп является их влияние на деятельность, поведение, психологическую и физиологическую сферы (положительное для первой группы, отрицательное – для второй, нейтрально – для третьей).

Описание влияния ПН на деятельность в соответствии с основными структурными уровнями, выделенными В. А. Ганzenом (Ганзен, 1984), и группами понятий психической напряженности, обобщенных нами в результате анализа содержания понятия ПН и его разновидностей, показало, что состояние ПН оказывает либо положительное, либо отрицательное влияние на все структурные

уровни (физиологический, психофизиологический, психологический, социально-психологический), а также позволило выявить малоизученную область. Практические работы, посвященные вкладу индивидуальных показателей функциональной асимметрии мозга (динамические и статические характеристики ФМА) непосредственно в разноуровневую систему состояния психической напряженности, отсутствуют, что указывает на актуальность настоящего исследования и научную новизну предполагаемых результатов.

В результате обобщения теоретических данных высказана гипотеза о взаимосвязи индивидуальных показателей функциональной асимметрии мозга с разноуровневой системой состояния психической напряженности и индивидуальными стилями саморегуляции произвольной активности. Экспериментальная проверка гипотезы будет осуществляться с использованием аппаратурных и бланковых методов исследования.

ЛИТЕРАТУРА

- Бодров В. А.* Развитие системного подхода в исследованиях профессиональной деятельности // Психологический журнал. 2007. Т. 28. № 3. С. 23–28.
- Ганзен В. А.* Системные описания в психологии. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1984.
- Голиков Ю. Я., Костин А. Н.* Теория и методы анализа проблемностей в сложной операторской деятельности // Проблемность в операторской деятельности: теория и методы психологического анализа. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1999. С. 6–80.
- Дикая Л. Г.* Психологическая саморегуляция функционального состояния субъекта в экстремальных условиях: Автореф. дис. ... докт. психол. наук. М., 2002.
- Дикая Л. Г.* Системно-деятельностная концепция саморегуляции психофизиологического состояния человека // Проблемность в операторской деятельности: теория и методы психологического анализа. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1999. С. 80–106.
- Ефимова И. В.* Амбидекстры: Нейропсихология индивидуальных различий. СПб.: КАРО, 2007.
- Климов Е. А.* Введение в психологию труда. М.: МГУ, 1988.
- Конюшкин А. О.* Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект) // Вопросы психологии, 1995. № 1. С. 5–12.
- Куликов Л. В.* Проблема описания психических состояний // Психические состояния / Сост. и общая редакция Л. В. Куликова. СПб.: Питер, 2000. С. 11–43.
- Леонова А. Б.* Структурно-интегративный подход к анализу функциональных состояний человека // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2007. № 1. С. 87–103.

- Миславский Ю. А. Саморегуляция и творческая активность личности // Вопросы психологии. 1988. №3. С. 71–78.
- Моросанова В. И. Теоретические и прикладные аспекты исследования осознанной саморегуляции человека // Современные проблемы прикладной психологии. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Ярославль, 2006. Т. 1. С. 52–55.
- Моросанова В. И. Акцентуация характера и стиль саморегуляции студентов // Вопросы психологии. 1997. №6. С. 30–38.
- Моросанова В. И. Личностные аспекты саморегуляции произвольной активности человека // Психологический журнал. 2002. №6. С. 5–17.
- Моросанова В. И., Коноз Е. М. Регуляторные аспекты экстраверсии и нейротизма: новый взгляд // Вопросы психологии. 2001. №2. С. 59–73.
- Наенко Н. И. Психическая напряженность. М.: Изд-во МГУ, 1976.
- Немчин Т. А. Состояния нервно-психического напряжения. Л.: Изд-во ЛГУ, 1983.
- Осницкий А. К. Умения саморегуляции в профессиональном самоопределении учащихся // Вопросы психологии. 1992. №1. С. 52–59.
- Прохоров А. О. Саморегуляция психических состояний: феноменология, механизмы, закономерности. М.: ПЕР СЭ, 2005.
- Словарь / Под. ред. А. В. Петровского // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в 6 т. / Ред.-сост. Л. А. Карпенко. Под общ. ред. А. В. Петровского. М.: ПЕР СЭ, 2005.
- Хомская Е. Д., Ефимова И. В., Будыка Е. В., Ениколопова Е. В. Нейропсихология индивидуальных различий. М.: Изд-во РПА, 1997.
- Чайнова Л. Д., Чопорова М. Г. Дифференциальная оценка состояния напряженности человека при решении прикладных задач эргономики // Психическая напряженность в трудовой деятельности. М.: Институт психологии АН СССР, 1989. С. 160–171.
- Шапкин С. А., Дикая Л. Г., Гусев А. Н. Оценка состояний напряженности и утомления по динамике сенсорной чувствительности и спектра ЭЭГ в экстремальных условиях // Психическая напряженность в трудовой деятельности. М.: Институт психологии АН СССР, 1989. С. 138–160.

АНАЛИЗ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ПРОЯВЛЕНИЙ В СМЫСЛОВОЙ СТРУКТУРЕ ОБРАЗА ЛИЧНОГО ПРОШЛОГО

А. Ю. Голубева (Санкт-Петербург)

Смысловая организация образа личного прошлого является результатом специфической когнитивной деятельности субъекта, суть которой заключается в решении «задач на смысл» проживаемых событий жизни. Методологической основой исследования является

культурно-деятельностная парадигма Л. С. Выготского и А. Н. Леонтьева Работа осуществляется в рамках культурно-исторического подхода к изучению автобиографической памяти (АП) как высшей психической функции. Используется концепция АП, разработанная В. В. Нурковой (Нуркова, 2008). Методический аппарат исследования составляют методы экспериментальной психосемантики по исследованию индивидуального сознания, предложенные В. Ф. Петренко (Петренко, 2005). Категоризация и организация в исследовании образа личного прошлого осуществляется на основе конструкторов, которые специфично индивидуальны.

Основные положения: 1. АП может репрезентироваться в виде образа личного прошлого. 2. Образ личного прошлого является результатом специфической познавательной деятельности субъекта, направленной на содержание АП. 3. Образ прошлого является результатом категоризации личного опыта на основании имплицитно выработанных субъектом параметров оценки и может быть выражен в форме смыслового семантического пространства. Единица СП – переломное воспоминание. 4. Данные пространства могут быть систематизированы по типам в зависимости от структурной организации смысловой конфигурации воспоминаний о переломных событиях. 5. Существует взаимосвязь типа СП, присущего человеку и его чертами личности. 6. Наряду с закономерностями в осмыслении переломных событий возможны индивидуальные проявления в образе личного прошлого.

Проведено пилотажное исследование (23 респондента). Всего описано 152 события жизни. В одном интервью от 5 до более 20 событий. События классифицированы по 16 темам (от 28 до 2 в одной теме). 8 событий (12,2%) не вошли ни в одну группу, они наполнены ярко индивидуальным личностным смыслом. Также обнаружено, что в большинстве случаев хронология событий в СП не совпадает с их реальной хронологией, что проявляет специфику динамики действующей в структуре индивидуального образа личного прошлого.

Выявлено 202 конструктора (от 2 до 13 слов в одном, значительно преобладают существительные-«сгустки» качеств и признаков) (Петренко, 2005, с. 282). Из всех конструкторов единожды повторяется только один. Однако выявлены конструкторы семантически повторяющиеся одним полюсом. Открытым остается вопрос о различии индивидуального смысла, вложенного в них респондентами. Выявлено 4 основных класса конструкторов: «действие», «состояние», «отношение» и «структура».

Выделено три типа смысловых пространств и один индивидуальный случай: группа № 1 – события в проекциях равномерно распределены по обеим осям, но расположены по краям в виде круга, виден «пустой» центр: «Замкнутое прошлое». К группе № 2 отнесены

респонденты с типичной чертой – разрыв пространства по одной из шкал: «Открытый ресурс». В группе №3 выявлено наличие «центрального события»: «Событийно центрированное прошлое». Мы предполагаем, что состояния СП образа личного прошлого являются временными. Исследуется процесс смены типов пространств, а также случаи возможного константного состояния и кратковременной явной нестабильности структуры СП и их связь с чертами личности.

У респондентов с СП группы 1 хорошо проработаны обе шкалы, существующая система конструкторов осмыслена, есть пропозиционные конструкты, корреляций мало. Система отработана хорошо, но внутри нее нет направленности на появление новых измерений, на основе которых может быть усложнена смысловая организации образа личного прошлого. Для данного типа пространства интересным может стать изучение процесса перехода такой смысловой категориальной системы с упорядоченно-инертного к ее более активному виду.

Респонденты группы 2 по одной оси располагают события равномерно, но в образе их прошлого есть неполное осознание событий в определенном ракурсе. Четко видны два смысловых пучка из событий. Существующий смысловой разрыв ставит человека перед выбором – куда отнести происходящее в данный момент. Остается открытым вопрос: что явится источником внутренней работы человека по осмыслению проблемы, выражающейся в таком пространственном разделении?

Люди с третьим типом СП характеризуются наличием одного-двух событий, которые располагаются в центре и при анализе корреляций элементов являются наиболее неотреагированными. Такие события одновременно являются и наиболее «закрытыми» от сознательного восприятия, и, соответственно, имплицитно экстраполируют в настоящее и будущее субъекта подобные себе смысловые узлы, которые им не осознаются.

Выявлены различия между группами по факторам СЖО. Организация образа личного прошлого по типу «Открытый ресурс» является наиболее функционально-оптимальной.

Мы считаем интересным и продуктивным продолжение исследования в направлении изучения проявлений индивидуального в смысловой структуре образа личного прошлого.

ЛИТЕРАТУРА

Нуркова В. В. Анализ феноменов автобиографической памяти с позиций культурно-исторического подхода // Культурно-историческая психология. № 1. 2008. С. 17–25.

Петренко В. Ф. Основы психосемантики. 2-е изд., доп. СПб., 2005.

ГАРМОНИЧНОСТЬ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ КАК ПРЕДИКТОР СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ ПЕДАГОГОВ

В. Н. Егорова (Якутск)

Профессиональная деятельность педагогов является одним из наиболее напряженных – в психологическом плане – видов социальной активности и входит в группу профессий с большим присутствием стресс-факторов.

Труд учителя насыщен разного рода напряженными ситуациями, связанными с возможностью возникновения неадекватного эмоционального реагирования. Поэтому психологами установлен факт высокой стрессогенности профессии учителя по сравнению с другими профессиями. Причины напряженности профессиональной деятельности педагогов обусловлены как объективными, так и субъективными факторами.

К объективным факторам относятся такие условия деятельности, как загруженность рабочего дня, жесткие временные рамки деятельности, снижение результатов труда, неудовлетворительные жилищные условия, низкая заработная плата. Помимо этого, на плечи учителя возложено множество общественных нагрузок, многие семьи имеют подсобное хозяйство.

К субъективным факторам, негативно влияющим на деятельность педагога, относятся индивидуальные особенности человека, препятствующие установлению общения с учащимися и коллегами, недостаток опыта работы, неудовлетворенность профессиональным ростом, неопределенность или недостаток ответственности, другие личностные качества. Исследователи А. К. Маркова, Л. М. Митина, М. М. Рыбакова выделяют следующую классификацию напряженных ситуаций педагогической деятельности: 1) ситуация взаимодействия педагога с детьми (аддиктивное и делинкветное поведение со стороны учащихся, конфликтные ситуации, игнорирование требований педагога); 2) ситуации, возникающие во взаимоотношениях с коллегами и администрацией (перегруженность поручениями, конфликты при распределении нагрузки, чрезмерный контроль за учебно-воспитательной работой, непродуманность нововведений в школе и т. д.); 3) ситуации взаимодействия педагога с родителями детей.

Неблагоприятные воздействия напряженных факторов вызывают у педагога стресс двойного рода: информационный стресс (связанный с информационными перегрузками, необходимостью быстрого принятия решений при высокой степени ответственности за последствия) и эмоциональный стресс (характеризуемый возникновением

эмоциональных сдвигов, изменениями в характере и нарушениями поведения человека).

Как отмечают вышеназванные авторы, поведение современных педагогов характеризуется повышенной напряженностью, проявлениями которой являются грубость, несдержанность, оскорбления детей. Вследствие чего наступает эмоциональное выгорание педагога. Первоначально этот термин определялся как состояние изнеможения, истощения с ощущением собственной бесполезности.

По определению Н. Е. Водопьяновой (Водопьянова, 2008, с. 32) эмоциональное выгорание – это долговременная стрессовая реакция, возникающая вследствие продолжительных профессиональных стрессов средней интенсивности. Как показывают результаты проведенных исследований, состоянию эмоционального выгорания обычно соответствуют следующие чувства, мысли, действия. Чувства: усталость от всего, подавленность, незащищенность, отсутствие желаний, страх ошибок, страх неопределенных неконтролируемых ситуаций, страх показаться недостаточным совершенным. Мысли: о несправедливости действий по отношению к себе, незаслуженности своего положения в обществе, недостаточной оцененности окружающими собственными трудовыми усилиями, о собственном несовершенстве. Действия: критика окружающих и самого себя, стремление быть замеченным или, наоборот, незаметным, стремление все делать очень хорошо или совсем не стараться.

Е. Махер (1981) обобщает перечень симптомов «эмоционального сгорания»: а) усталость, утомление, истощение; б) психосоматические недомогания; в) бессонница; г) негативное отношение к клиентам; д) негативное отношение к самой работе; е) скудость репертуара рабочих действий; ж) злоупотребление химическими агентами: табаком, кофе, алкоголем, наркотиками; з) отсутствие аппетита или, наоборот, переедание; и) негативная «Я-концепция»; к) агрессивные чувства (раздражительность, напряженность, тревожность, беспокойство, взволнованность до перевозбужденности, гнев); л) упадническое настроение, связанные с ним эмоции: цинизм, пессимизм, чувство безнадежности, апатия, депрессия, чувство бессмысленности; м) переживание чувства вины.

В. В. Бойко (Бойко, 1999, с. 15) определил эмоциональное выгорание как выработанный личностью механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций в ответ на избранные психотравмирующие воздействия. Выгорание позволяет человеку дозировать и экономно расходовать энергетические ресурсы, в то же время отрицательно влияет на выполнение профессиональной деятельности и на взаимоотношения с партнерами.

Обобщая вышеизложенное, следует отметить, что выгорание – это синдром или группа симптомов, появляющихся вместе. Однако все вместе они ни у кого не появляются одновременно, потому что выгорание – процесс сугубо индивидуальный (Водопьянова, Старченкова, 2008, с. 37). Следовательно, возникновение эмоционального выгорания, в какой-то мере, может зависеть и от сложившейся структуры целостной индивидуальности педагогов.

Понимание целостной природы индивидуальности идет еще от древних мыслителей, рассматривающих комплексы ее характеристик в контексте взаимодействия человека с его специфической средой.

Впервые в отечественной психологии проблему целостной индивидуальности в широком смысле слова поставил С.Л. Рубинштейн. Он ввел понятие целостной индивидуальности, состоящей биологически и социально детерминированных свойств, где в полной мере проявляется закон о преломлении «внешних причин» через его «внутренние» условия психики (Рубинштейн, 1976; Брушлинский, 1977), в которых важное значение имеют индивидуально-стабильные, конституциональные, природные, генотипические свойства человека.

Б.Г. Ананьев (Ананьев, 1969, с. 340) рассматривал человеческую индивидуальность со стороны комплексной целостности, где индивидуальность представлена многоуровневой и многоступенчатой структурой, в основе которой лежит гармония свойств личности, индивида и субъекта деятельности.

Согласно В.С. Мерлину (Мерлин, 1986, с. 7), создателю теории интегральной индивидуальности, понятия «индивид» и «личность» включаются в более общее интегральное понятие «индивидуальность» в определенной последовательности. Интегральная индивидуальность – это особый, выражающий индивидуальное своеобразие характер связи между всеми свойствами человека, начиная от биохимических до групповых и общественно-исторических.

Концепция целостной индивидуальности Т.Ф. Базылевич (Базылевич, 2003, с. 18) заключается в том, что индивидуальность конституируется свойствами, формирующимися прошлым (генотипом, обобщенным онтогенезом), настоящим (рассогласованием прогноза и реальности) и будущим (субъективным образом потребного будущего), образуя «жесткие звенья» – ядро внутренних условий взаимодействия субъекта с внешним миром. Синдромы индивидуальных свойств человека содержат компенсаторные и синергические связи, на основе которых лица, обладающие разной типологией, в том числе и дисгармоничной, с помощью индивидуального стиля деятельности могут достигать высоких результатов в жизнедеятельности.

Таким образом, природное и социальное, организм и личность составляют единство в структуре индивидуальности. Основные компоненты индивидуальности (мотивация, темперамент, способности, характер) объединены такими системообразующими признаками, как побуждения, эмоциональность, активность и саморегуляция (Голубева, 1993, с. 29).

С целью изучения состояния психического здоровья педагогов нами было проведено исследование на выявление феномена эмоционального выгорания в зависимости от стажа работы в сфере образования и структуры индивидуальности. В исследовании приняла участие 203 учителя в возрасте от 21 года до 70 лет и со стажем работы от 1 года до 43 лет. Из них 171 женщина и 32 мужчины Республики Саха (Якутия).

Выборка была разделена на 5 групп по стажу работы:

- группа №1–38 человек, стаж работы до 5 лет;
- группа №2–36 человек, стаж работы от 6 до 10 лет;
- группа №3–53 человека, стаж работы от 11 до 20 лет;
- группа №4–31 человек, стаж работы от 21 до 25 лет;
- группа №5–45 человек, стаж работы больше 25 лет.

Для измерения «синдрома эмоционального выгорания» была использована методика В. В. Бойко. Стимульный материал теста содержит 84 утверждений, к которым испытуемый должен выразить свое отношение в виде однозначных ответов «да» и «нет». Методика позволяет выделить следующие 3 фазы развития стресса: «напряжение», «резистенция» «истощение».

Для каждой из указанных фаз определены ведущие симптомы «выгорания», разработана методика количественного определения выраженности. Ниже приводится перечень выявляемых симптомов на разных стадиях развития «эмоционального выгорания»:

- «Напряжение» – переживание психотравмирующих обстоятельств, неудовлетворенность собой, загнанность в клетку, тревога и депрессия;
- «Резистенция» – неадекватное избирательное реагирование, эмоционально-нравственная дезориентация, расширение сферы экономики эмоций;
- «Истощение» – эмоциональный дефицит, эмоциональная атмосфера, личностная отстраненность, психосоматические и психовегетативные нарушения.

Результаты исследования показали, что на первой фазе развития синдрома эмоционального сгорания «Напряжение» находится 5 человек

(2,5%), на второй фазе «Резистенция» находится 87 человек (42,9%), на третьей фазе «Истощение» – 86 человек (42,9). У 25 человек (12,3%) от всей выборки наличие какой-либо фазы синдрома эмоционального выгорания не обнаружено. Были выявлены доминирующие симптомы. На первом месте по частоте встречаемости находится симптом фазы «Резистенция» – расширение сферы экономии эмоций. Следующие доминирующие симптомы – редукция профессиональных обязанностей, неадекватное избирательное реагирование, переживание психотравмирующих ситуаций, ощущение «загнанности в клетку». Меньше всего встречаются такие симптомы, как эмоционально-нравственная дезориентация, личностная отстраненность, неудовлетворенность собой.

Вышеизложенное позволяет говорить о широкой распространенности синдрома эмоционального выгорания среди педагогов: 85,3% всей выборки обладают выраженными симптомами синдрома эмоционального выгорания, проявляющимися в эмоциональной отстраненности, чувстве безысходности, неадекватном эмоциональном реагировании, снижении профессиональной компетентности.

Выявление связи между стажем работы и уровнем развития эмоционального выгорания показало следующее:

- Больше всего синдром эмоционального выгорания представлен в первой группе со стажем работы до 5 лет и во второй группе со стажем работы от 6 до 10 лет. Вероятно, педагоги данных групп еще не выработали эффективные механизмы психологической защиты, у них еще недостаточно сформировалась профессиональная Я-концепция.
- Меньше всего синдром эмоционального выгорания представлен в группе испытуемых со стажем работы от 11 до 20 лет. Видимо, педагоги данной группы успешно прошли адаптационный процесс, выработали индивидуальный стиль деятельности и общения. У них накопился достаточный личный опыт, их профессиональное самосознание, природные задатки и способности гармонично соотносятся с требованиями профессии.
- Меньшая выраженность синдрома эмоционального выгорания характерна и для педагогов со стажем работы больше 25 лет. Скорее всего, учителя со столь большим опытом работы – истинные педагоги, посвятившие свою жизнь любимому делу, – не испытывают трудностей в своей деятельности. Работа приносит им чувство радости и удовлетворенности.

Выявление связи между структурой целостной индивидуальности, изученной с помощью методики оценки структуры целостной индиви-

дуальности Т. Ф. Базылевич, и синдромом эмоционального выгорания показало, что синдром эмоционального «сгорания» в большей степени наблюдается у испытуемых с первым типологическим синдромом (высокий уровень активированности, высокая чувствительность, малая функциональная выносливость, неустойчивость к стрессогенным условиям деятельности).

Более стойкими к воздействию стресс-агентов являются учителя со вторым типологическим синдромом (низкий уровень активированности, низкая планируемость деятельности, высокая функциональная устойчивость к общению и эмоциональная гибкость) и учителя с недифференцированным типологическим синдромом, т. е. учителя, обладающие смешанными сочетаниями первого и второго типологических синдромов. Выраженность вышеназванных свойств характеризует учителей как находчивых, гибких, обладающих высокими коммуникативными способностями людей. Они быстро адаптируются к изменяющимся условиям жизни и умеют находить выход из сложных ситуаций.

Результаты, полученные в процессе изучения зависимости синдрома эмоционального выгорания от стажа и свойств индивидуальности, позволяют сделать вывод о том, что целенаправленная работа по сохранению психического здоровья педагогов является наиболее актуальной задачей современной системы образования. Здесь важная роль принадлежит профориентации молодежи – правильно ориентированный молодой человек осознанно выберет будущую профессию и будет готов к трудностям педагогической деятельности. Психологическое сопровождение развития личности педагогов необходимо на каждом этапе их профессионального становления – начиная с адаптационного, включая предпенсионный период. Своевременная диагностика позволит разработать индивидуализированную коррекционную программу и проводить работу по смягчению психологических проблем педагогов. Особого внимания заслуживает подробное изучение доминирующих симптомов эмоционального выгорания с целью их последующего предупреждения и коррекции.

ЛИТЕРАТУРА

- Алексеева Ф. И.* Психология профессионального долголетия учителей. СПб., 2003.
- Аминов Н. А.* Психофизиологические и психологические предпосылки педагогических способностей // Вопросы психологии. 1988. № 5.
- Ананьев Б. Г.* Человек как предмет познания. Л.: ЛГУ, 1969.
- Базылевич Т. Ф.* Введение в психологию целостной индивидуальности. М., 1998.

- Базылевич Т. Ф., Новоселова Т. В., Суханова И. М. Безработица: новые принципы и технологии психологической поддержки безработных граждан и незанятого населения. М., 2003
- Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. С. Синдром выгорания. М., 2008.
- Бойко В. В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении. СПб., 1999.
- Голубева Э. А. Способности и индивидуальность. М., 1993.
- Дерябо С. Д., Ясвин В. А., Панов В. И. Здоровье как предмет экопсихологической диагностики // Прикладная психология. 2000. № 4.
- Маркова А. К. Психология труда учителя. М., 1993.
- Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя. М., 1998.
- Никифоров Г. С. Психология здоровья. СПб., 2003.
- Форманюк Т. В. Синдром эмоционального выгорания как показатель профессиональной дезадаптации учителя // Вопросы психологии. 1994. № 6.

ПРОБЛЕМА ПОЗНАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ В ТРУДАХ М. М. ТРОИЦКОГО, В. М. БЕХТЕРЕВА И А. Ф. ЛАЗУРСКОГО

Л. З. Зарипова (Пермь)

Современное состояние проблемы человека в целом в философской и психологической науке оценивается как кризис. Психология пытается определиться в отношении к понятию «человек», переосмыслить его.

Обращение к вопросу о человеке, его сущности актуализировало и проблему индивидуальности (Весна, 1999). Данная проблема становится объективно острой и в силу роста человеческого фактора (Жиндеева, 2003).

Особый интерес представляет изучение зарождения и формирования проблемы познания индивидуальности, ее содержательное наполнение в отечественной психологической науке на рубеже XIX–XX вв.

В развитии знаний об указанной проблематике значительное место может занять восстановление картины ее становления, характеристика концепций авторов отдельных исследовательских направлений в их исторической реконструкции.

Задачей данного исследования соответственно является освещение и анализ проблемы индивидуальности, научных поисков ее решения в трудах отечественных психологов конца XIX–начала XX в. В частности, нами выбраны авторские позиции М. М. Троицкого, В. М. Бехтерева и А. Ф. Лазурского как принадлежащие к противоположным исследовательским направлениям, (т. е. социально-истори-

ческому, философскому, метафизическому и естественнонаучному, экспериментальному, материалистическому).

Полновесное раскрытие темы данной работы невозможно без рассмотрения некоторых основных черт и тенденций в отечественной психологической науке этого периода в целом, без опоры на условия, историческое поле развития знания.

Характеризуя период конца XIX–начала XX в., стоит отметить *наддисциплинарный статус идеи человека, личности, индивидуальности*, обусловленный присутствием в истории русской философской и социологической мысли основных категорий и способов интерпретации этих феноменов, задающих ценностное и предметное содержание для конкретных научных дисциплин (Ермаков, Лабунская, 2007).

На рубеже XIX–XX вв. психология становится привлекательной и с естественнонаучных, физиологических позиций, и с точки зрения философских, социально-исторических направлений.

Самоопределение психологии и ее выход из круга философских дисциплин совершались в России в условиях острой борьбы двух направлений. Борьба эта прослеживается в сложном соотношении естественнонаучного и социального знания, в столкновении основных общественно-политических лагерей – революционно-демократического и реакционного, либерального. Противостояние материалистического и господствующего идеалистического направлений определило развитие русской психологической науки (Будилова, 1983, с. 16).

В это время и в психологии реально существуют две методологические концепции – естественнонаучная и философско-идеалистическая, в каждой из которых разрабатываются свои подходы к изучению индивидуальности. Однако актуализация проблемы индивидуальности в это время связана, в первую очередь, с появлением и закреплением в науке нового метода – эксперимента (Ермаков, Лабунская, 2007, с. 20).

Таким образом, мощную линию в психологии дореволюционной России составило естественнонаучное направление, нацеленное на утверждение объективного и причинного психологического метода исследований. Психология в России этого периода приобретала все большее влияние, к ней обращались как к фундаментальной объяснительной науке другие отрасли знания, в которых возникали психологические течения в русле их собственных проблем. На стыке наук зарождались новые отрасли психологии: юридическая, военная, педагогическая, социальная (Будилова, 1983, с. 17).

Переход русской экспериментальной психологии в новое русло, отведение от материалистических идей, подчинение идеалисти-

ческим концепциям был осуществлен Г. И. Челпановым. Под его руководством созданный Институт психологи на определенное время стал крупным научным центром, развивающим экспериментальное направление в психологии сообразно с той основой, на которой стоит идеалистическая философия, – с принципом самостоятельности духа, его независимости от материи (Будилова, 1972, с. 8).

Его принципы и идеи развили ученики: Н. А. Рыбников, А. А. Смирнов, Г. Г. Шпет, Н. Ф. Добрынин и др. (Ждан, 2002, с. 238).

Исторический контекст оказывал прямое и косвенное влияние на способы существования, репрезентацию и трансформацию данных идей, на их переосмысление, теоретическую, методологическую и эмпирическую трактовку, на смену основных теоретических концепций человека, личности и индивидуальности. Ко второй половине XIX в., как уже было указано, четко обозначились два направления в изучении человека. Первое связано с естественнонаучным пониманием человека (Н. Г. Чернышевский, Д. И. Писарев, М. А. Бакунин, И. М. Сеченов и др.). Второе направление связано с традициями русского идеализма (К. Д. Кавелин, В. С. Соловьев, Л. И. Шестов, Н. Я. Грот, М. М. Троицкий, Г. И. Челпанов, Г. Г. Шпет, Л. П. Лопатин, Н. А. Бердяев, А. Ф. Лосев, И. О. Лосский, М. И. Владиславлев, А. И. Введенский и др.). Фактически на протяжении последующих десятилетий эти два направления находились в противостоянии (Ермаков, Лабунская, 2007, с. 21–22).

Индивидуальность с позиции М. М. Троицкого (1835–1899)

Как было отмечено, на рубеже XIX–XX вв. психология становится привлекательной и с естественнонаучных, физиологических позиций, и с точки зрения философских, социально-исторических направлений.

К последним проблемам обратился «непонятый русский психолог» (Н. Н. Ланге) – М. М. Троицкий, представитель течения, соединявшего позитивистские установки с религиозно-философским учением православной церкви.

Предметом психологии автор считал явления духа и находил возможным их научное исследование, в то время как сущность духа объявлял непостижимой для науки и относил к области веры. Дух может быть предметом собственного наблюдения, и в это время он называется психическим явлением. Единственный принимаемый им метод – индуктивный, интроспективное наблюдение сознания (Будилова, 1983, с. 19–20).

К общим свойствам духа Троицкий относил условность, относительность и рефлексивность. Условность, по нему, – это образование психических фактов, и выделял три рода условностей (зависимостей), действующих в психической жизни: внутреннюю, внешнюю

и органическую. Внутренняя условность – *история индивидуального развития*; внешняя – общественно-историческая; органическая – история развития человека как организма. Понятие личности он связывал с внутренней условностью, индивидуальной историей человека. Именно внутреннюю, *личную условность, или индивидуальность*, Троицкий считал *первичной*, общественную – вторичной.

Личность с позиции ученого – это «определенное, индивидуальное последствие определенной суммы условий и причин, данных в психических фактах собственного существования каждого человека». Личность также включает психическую самостоятельность человека, живущего в обществе: «личность означает характер *индивидуального психического существования человека*, зависимость человека от себя самого себя, или его индивидуальную психическую самостоятельность и свободу от последнего» (Троицкий, 1882, с. 85–86).

Автор говорит о зависимости индивидуального сознания от психических влияний тех общностей людей, в которые входит индивид. Несмотря на некоторую «*борьбу и противостояние*» индивидуального и общественного в человеке, первичность «личностных законов», движущими силами развития личности (и общественности) является их взаимодействие (Будилова, 1983, с. 25).

Понятие индивидуальность автор употребляет преимущественно как «индивидуальность человека», «животная индивидуальность человека» или «индивидуальность организма», связывает с понятием «рода». Так, ученый пишет, что «животная индивидуальность человека может быть обращена, например, в орудие сохранения его личности и... рода...». Термин «личность», как правило, употребляется в социальном контексте, в связи с понятиями общественности и государственности, также «личность – орудие сохранения общественности» (Будилова, 1983, с. 294).

Таким образом, можно проследить связь понятий «личность» и «индивидуальность» и вместе с тем отметить сложности их непосредственного соотношения. С одной стороны, «индивидуальное» близко к «индивидуальному», с другой стороны, проявляется в личностном, социальном, категория личность раскрывается через историю индивидуального развития и существования человека, однако видится более объемной и масштабной, включающей индивидуальное.

Взгляды В. М. Бехтерева (1857–1927) на проблему индивидуальности

Психологическая наука в рассматриваемый период становится все более интересна и психофизиологическому, естественнонаучному направлению. Несмотря на противостояние метафизическим, идеа-

листическим воззрениям, речь о которых шла выше, материалистическая, объективная психология набирает все больший вес в науке. В частности, она становится предметом специального изучения В. М. Бехтерева.

Центральная идея Бехтерева – объединение различных разделов неврологии: нейрохирургии, нейропатологии, физиологии и психологии в России в целях исследования человеческой личности в ее здоровых и болезненных проявлениях. В комплексное изучение всех проявлений жизнедеятельности человека входили также психиатрические и социально-психологические исследования. В начале XX в. он создает объективную психологию, в которой на основе объективных исследований человека предлагает новую систему понятий психологии, новую терминологию (Будилова, 1983, с. 27; Ждан, 2002, с. 243).

Кроме *объединяющего начала*, с позиции В. М. Бехтерева, под личностью следует понимать и *направляющее начало*, которое руководит мыслями, действиями и поступками человека. Личность как понятие также содержит в себе и активное отношение к окружающему миру, основанное на *индивидуальной* переработке внешних воздействий.

Согласно автору, личность с объективной точки зрения «...есть психический индивид со всеми его самобытными особенностями, или, иначе, самодеятельная особь со своим психическим укладом и с индивидуальным отношением к окружающему миру» (Бехтерев, 1999). На наш взгляд, это в позиции ученого характеризует человека со стороны его индивидуальности.

Бехтерев также разрабатывает собственную типологию личности. Основным делением индивидуальных особенностей личности должно быть, согласно ученому, относительное развитие органических или социальных психорефлексов, благодаря чему все личности могут быть разделены на альтруистов и эгоистов. В дальнейшем выдвигаются те или другие частные особенности личности, которые могут выражаться преобладанием умственной работоспособности и сосредоточения, которое мы имеем у мыслителей, или преобладанием тонкой, высоко дифференцированной впечатлительности, как у художников, или преобладанием деятельности, связанной с находчивостью и решимостью, которое мы наблюдаем у деятельных и энергичных лиц, как например у полководцев.

Еще более частная характеристика личности допускает выделение типов: деятельных, пассивных, аффективных и рассудочных, хотя в этих определениях в значительной мере затрагиваются уже вопросы темперамента (Бехтерев, 1999, с. 399). И эта динамическая характеристика тем или иным образом указывает на тематику инди-

видуальности и проблему темперамента как ее структурную составляющую. Подробнее это рассмотрено нами ниже, в характеристике направлений в изучении индивидуальности.

Вместе с тем Бехтерев выделяет «*общий мировой закон*» – закон индивидуальности, характерный, впрочем, для органического, неорганического и надорганического мира (социального). В постоянной изменчивости форм есть нечто такое, что не уничтожается, а наоборот, сохраняется в форме основных свойств, характеризующих определенную индивидуальность. Также, определяя индивидуальность человека, ученый пишет, что «как бы человек не изменялся с возрастом, он останется определенным лицом с его характерологическими чертами». В основе любой личности лежит индивидуальная самодостаточность (Бехтерев, 1999, с. 345).

Таким образом, в психологической теории В. М. Бехтерева определенное место отведено проблеме индивидуальности, которая рассматривается в общенаучном контексте, в биологическом, физико-химическом и социально-историческом аспектах. Мы можем наблюдать некоторое смешение терминов «личность» и «индивидуальность». Индивидуальность является изначально данной человеку, появляется «раньше личности». Это некоторое базовое понятие, которое однозначно нельзя назвать самодостаточным, чаще используется не самостоятельно, а в купе с другими категориями, в частности «индивидуальной самодостаточностью», «законом индивидуальности»; индивидуальность раскрывается через такие понятия, как, например, темперамент. Согласно позиции ученого, индивидуальность более широкая категория, проявляющаяся как на индивидуальном, так и на личностном уровне.

Понимание индивидуальности в работах А. Ф. Лазурского (1874–1917)

А. Ф. Лазурский, ученый, «сочувственно относящийся к психологии функций» (Ждан, 2002, с. 231), занимает значимое место в психологической науке рубежа XIX–XX вв., в том числе в связи с вниманием к проблемам индивидуальности.

А. Ф. Лазурский под термином «личность» понимал сочетание более или менее постоянных привычек, наклонностей, качеств, унаследованных, приобретенных или самостоятельно воспитанных (Лазурский, 1995). В его более ранних работах характер – это психическое образование, совокупность наклонностей, принадлежащих данному лицу (Лазурский, 2001, с. 248).

Чтобы определить, какое наполнение имеют в представлении Лазурского понятия индивидуальности, личности и характера, нам

необходимо раскрыть содержание таких категорий, как наклонности, качества и привычки как их составляющих.

Наклонности и душевные качества, с точки зрения А. Ф. Лазурского, – это возможность неоднократного повторения у наблюдаемого лица определенной стороны того или иного душевного процесса (Лазурский, 1995). Размышляя о качествах, он определяет их как наклонности к проявлению тех или иных психических актов. Иначе говоря, в большинстве случаев понятия наклонности, качества как структурные элементы понятий личности и характера с позиции исследователя были синонимичны. Все это указывает на то, что личность в его представлении – это индивидуальное сочетание определенной группы качеств, наклонностей, привычек, характер – это тоже индивидуальная совокупность наклонностей. И личность, и характер – психические образования, *содержательно близкие* понятию «индивидуальность» (Лазурский, 2001).

С точки зрения ученого, «индивидуальные особенности личности известны под названием характера, по отношению к которым имеются уже многочисленные классификации» (Лазурский, 2001). Автор также разрабатывает свою типологию личности, «одна из заметных классификаций, изданная Э. Мейман и оставившая заметный след в последующих зарубежных теориях по психологии личности» (Рубинштейн, 2005).

В более поздних работах (впервые опубликована в 1921 г.) А. Ф. Лазурский вскользь упоминает о характере как одной из основ личности (вторая – темперамент), определяя ее как совокупность основных психических черт, индивидуальную для каждого человека.

В целом, несмотря на разнообразие формул, в работах А. Ф. Лазурского, опубликованных в ранний период, обнаруживается содержательная идентичность понятий «личность» и «характер» как некоторых *индивидуальных* образований. Исследования более позднего периода демонстрируют скорее синонимичность только понятий «индивидуальность» и «личность» (Лазурский, 1995; Лазурский, 2001; Жиндеева, 2003).

Индивидуальность, таким образом, определенная вариативность личности; личностных образований, таких как характер и темперамент; это специфика и своеобразие «индивидуальных» сочетаний многообразия качеств, привычек и наклонностей человека.

В понимании индивидуальности на рубеже XIX–XX вв. можно видеть интерес ученых к компонентам этой категории, структурным составляющим, элементам индивидуальности. Другой тенденцией можно назвать лишь косвенное обращение к проблеме индивидуальности, изучение ряда особенностей индивидуальности или обра-

щение к тематике индивидуальности через исследования личности, человека и др.

Полученные данные свидетельствуют о широком исследовательском поле проблемы познания индивидуальности в трудах отечественных ученых и направляют нас на дальнейшее его расширение и анализ.

ЛИТЕРАТУРА

- Бехтерев В. М.* Избранные труды по психологии личности. В 2 т. Т. 1, 2. Психика и жизнь. СПб.: Алетейя, 1999.
- Будилова Е. А.* Социально-психологические проблемы в русской науке. Вторая половина XIX–начало XX века. М.: Наука, 1983. С. 3–50.
- Будилова Е. А.* Философские проблемы в советской психологии. М.: Наука, 1972. С. 5–29.
- Весна Е. Б.* Понятия «личность» и «индивидуальность» в понятийном пространстве, описывающем человека // Мир психологии. 1999. №4. С. 279–295.
- Ждан А. Н.* История психологии: от античности к современности: учебник для студентов психологических факультетов университетов. М., 2002.
- Жиндеева С. С.* Изучение структуры индивидуальности в отечественной психологии конца XIX – середины 30-х годов XX века // Мир психологии. 2003. № 3. С. 247–257.
- Лазурский А. Ф.* Избранные труды по общей психологии. К учению о психической активности. Программа исследования личности. СПб.: Алетейя, 2001.
- Лазурский А. Ф.* Очерк науки о характерах. М., 1995.
- Психология личности* // Под ред. проф. П. Н. Ермакова, проф. В. А. Лабунской. М.: Эксмо, 2007.
- Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2005.
- Троицкий М. М.* Наука о духе. Общие свойства и законы человеческого духа. В 2 т. Т. 1. М.: Издание Н. А. Абрикосова, 1882.

ПСИХОГЕНЕТИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗЕЙ СВОЙСТВ ПСИХОДИНАМИЧЕСКОГО И ЛИЧНОСТНОГО УРОВНЕЙ ИНТЕГРАЛЬНОЙ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ

Д. С. Корниенко (Пермь)

Проблема взаимосвязи темперамента и личности, согласно В. С. Мерлину, является не частной проблемой теории индивидуальности или личности, а вопросом о соотношении наследственного и приобретенного, или биосоциальной проблемой (Мерлин, 1986).

Исследования, выполненные в лаборатории В. С. Мерлина (И. Х. Пикалов, А. А. Ерошенко, Г. С. Васильева), и современные данные (Дорфман, Шабалин, 2004) подчеркивают, что именно специфика связей между уровнями, а также наличие опосредующего звена между этими подструктурами свойств является критерием разделения свойств темперамента и личности.

Исследование источников вариативности разноуровневых свойств интегральной индивидуальности и их взаимосвязей позволит верифицировать гипотезу о том, что наличие много-многозначной связи между свойствами любых уровней является результатом влияния среднего фактора на генотипические характеристики (Силина, 1999). Таким образом, возможно рассматривать межуровневые связи не только как результат развития или формирования индивидуальности, но и как связи, по-разному детерминированные факторами среды и генотипа. Для интегрального исследования индивидуальности, на наш взгляд, такая идея является особенно продуктивной по следующим основаниям. Во-первых, при изучении онтогенеза индивидуальности разновозрастные структуры дают понимание функциональной специфики различных свойств на разных уровнях. Во-вторых, основываясь на генетическом критерии, возможно подтвердить идею о роли свойств темперамента в онтогенезе индивидуальности. В-третьих, обсуждая проблему взаимосвязи личности и темперамента, установление специфики связей позволит подтвердить идею онтогенетической дивергенции свойств психодинамического и личностного уровней. В-четвертых, исследование взаимосвязей позволит перейти к идее «генетического каркаса» индивидуальности, в качестве которого можно рассматривать генетические взаимосвязи между уровнями, создающими генетическую основу (скелет) индивидуальности.

В данной публикации приводятся результаты исследования роли генетического и среднего фактора в частных и общих свойствах личности и роли этих факторов во внутриуровневых и межуровневых взаимосвязях.

Общая логика организации исследования соответствует классическому близнецовому методу, предполагающему сравнение показателей у моно- и дизиготных близнецов. В исследовании приняли участие 2 выборки: МЗ и ДЗ, близнецы двух возрастных групп: 13–17 лет ($M = 15$; $SD = 1,21$), МЗ – 35 пар, ДЗ – 40 пар. Характеристики темперамента изучались по Опроснику формально-динамических свойств (ОФДСИ, Русалов, 2004). Свойства личности изучались по опроснику 16 PF Р. Кеттелла и опроснику NEO PI-R (Орел, Сенин, 2004). Основное содержание работы связано с установлением взаимосвязей между

свойствами психодинамического и личностного уровней на основе фенотипических и генетических корреляций и заключаются в следующем:

- 1 Внутриуровневых взаимосвязей свойств личности на генетическом уровне больше, и они обнаруживаются у свойств личности, входящих в более общий симпомтомокомплекс свойств (например, связь факторов Н и F). Обобщенные свойства личности (по опроснику NEO-PI-R), скорее, характеризуют ортогональные отношения между свойствами, ответственными за проявлениями экстраверсии и невротизма.
- 2 Найдено подтверждение, что связи между уровнями психодинамики и личности дивергируют, т. е. имеют тенденцию к расхождению, так как было обнаружено, что на формально-динамические свойства и свойства личности действуют разнонаправленные генетические влияния.
- 3 Для межуровневых связей психодинамических и личностных свойств обнаруживается различная картина генетических и фенотипических связей, что позволяет утверждать существование как внутренней (генетической) структуры связей, так и структуры связей, в которой проявляются и генетические и средовые факторы. При этом данные структуры связей могут и не совпадать. Данный факт косвенно свидетельствует в пользу утверждения о том, что много-многозначные связи имеют преимущественно средовой характер.

Полученные факты однозначно свидетельствуют о том, что межуровневые связи, имеющие генетическую основу, являются одно-многозначными или одно-однозначными. Это, однако, противоречит теории интегральной индивидуальности, так как одно-однозначный тип связей является внутриуровневым. Вместе с тем при интегральном исследовании авторы обращаются к фенотипическим связям, поскольку исследования проводятся на выборках, не имеющих генетического сходства. Таким образом, эти связи являются продуктом взаимодействия генетических и средовых детерминант. На наш взгляд, полученные факты позволяют говорить о межуровневых связях, имеющих генетическую основу, как о связях, создающих генетический каркас интегральной индивидуальности, т. е. о неких константах, задающих стабильность системы индивидуальности. Это вместе с тем допускает и средовое влияние на связи любых разноуровневых свойств, что создает фенотипический облик индивидуальности.

ЛИТЕРАТУРА

- Дорфман Л. Я., Шабалин О. М., Катков В. Л. Правовое поведение, темперамент и личность подростков: верификация дополнительных стратегий // Интегральная индивидуальность, Я-концепция, личность. М.: Смысл, 2004. С. 64–96.
- Мерлин В. С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. М.: Педагогика, 1986.
- Силина Е. А. Роль генетического фактора в развитии интегральной индивидуальности // Интегральная индивидуальность человека и ее развитие / Под ред. Б. А. Вяткина. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1999. С. 31–38.

ПРОБЛЕМА ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ В ТРУДАХ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ПСИХОЛОГОВ И ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНАЯ НЕЙРОПЕДАГОГИКА

В. А. Москвин, Н. В. Москвина (Москва)

Работы последних лет свидетельствуют о развитии нового направления, которое можно обозначить как нейропсихологический подход к проблеме индивидуальных различий (Москвин, 1988, 1990, 2002; Хомская и соавт., 1997). Концепция о парциальном доминировании зон мозга А. Р. Лурия (1978) позволяет говорить о том, что нейропсихологические основы индивидуальных различий здоровых людей могут быть связаны с вариабельностью сочетаний парциального доминирования сенсорных и моторных признаков (что должно определять разный их вклад в процессы реализации высших психических функций). Было установлено, что у лиц с вариациями сочетаний признаков парциального доминирования моторных и сенсорных систем действительно выявляются определенные индивидуально-психологические особенности в виде разных стратегий обработки вербально-логической и зрительно-пространственной информации, различия в регуляторных процессах и в индивидуальных стилях эмоционального реагирования (Москвин, 2002).

Анализ развития нейропсихологии индивидуальных различий и дифференциальной психофизиологии показывает, что эти науки имеют самое тесное отношение к проблемам обучения и воспитания. Одной из основных в этом плане является проблема леворукости. В России А. А. Капустин (1924) один из первых обратил внимание на проблему леворукости в процессе воспитания и на ее связь с интеллектуальной недостаточностью («дегенеративностью»). В последующем было выявлено накопление леволатеральных при-

знаков у детей с проявлениями умственной недостаточности, было показано, что латеральные признаки имеют гетерогенную природу. Экспериментально было подтверждено, что существуют следующие причины, оказывающие влияние на латерализацию: генетические (или наследственные), патологические (в большей степени связанные с пре- и перинатальными поражениями мозга), вынужденные (вследствие утраты или дефекта периферического отдела анализатора или ведущей конечности) и функциональные, связанные с научением или особенностями сенсомоторной координации при выполнении определенных видов деятельности (Москвин, 2002).

Актуальным для возрастной и педагогической психологии остается вопрос о коррекции левшества и о возможности переобучения леворуких учеников праворукому письму. Известно, что леворукость в ряде случаев носит компенсаторный характер (вследствие поражений и органической недостаточности левого полушария), что приводит к компенсаторному повышению активности правого полушария. Поэтому насильственное научение леворуких праворукому письму приводит к большей нагрузке на левое полушарие и опасности еще большей его декомпенсации (Ajuariaguerra, 1970). Отмечается учащение проявлений неврозов у леворуких детей в условиях переучивания, в связи с этим обращается внимание родителей и педагогов на необходимость бережного и внимательного отношения к леворуким детям (Москвин, 2002).

Трудности в обучении детей зачастую связаны с наличием проявлений минимальной мозговой дисфункции и обусловленных ими задержками психического развития. В последние годы отечественными психологами в данном направлении было выполнено большое число исследований, которые отмечают перспективность и необходимость использования нейропсихологических знаний при анализе проблем школьной неуспеваемости (Ахутина, Пылаева, 2008; Москвин, 2002; Москвин, Москвина, 1997, 2003; Семенович, 2007). Ставится вопрос о необходимости развития нейропсихологии индивидуальных различий детского возраста, это направление рассматривается как основа использования нейропсихологических методов в школе (Ахутина, 1998).

Отмечается необходимость учета возрастных особенностей учащихся в виде преобладания в школьном возрасте правополушарных функций и связанную с этим необходимость большего использования наглядно-образного материала. Ставится вопрос о том, что данные нейропсихологии необходимо использовать и учитывать при обучении иностранным языкам (Кабардов, Матова, 1988). Выделяются и анализируются основные индивидуальные типы учащихся (аудиалы, визуалы и кинестетики), которые по-разному проявляют и ведут себя

в процессе обучения (Ливер, 1995). Особенности этих типов, с нейропсихологической точки зрения, могут быть обусловлены парциальным доминированием соответствующих зон мозга, по А. Р. Лурия. В связи с этим отмечается необходимость реализации дифференцированного обучения с учетом когнитивных стилей учащихся, говорится о необходимости использования разных способов обучения и воспитания в зависимости от особенностей функциональных асимметрий детей и подростков (Москвин, 2002).

Психофизиологический подход к проблемам школьного обучения также ставит вопрос о необходимости учета психофизиологических характеристик учащихся. Н. Н. Данилова (1998) говорит о педагогической психофизиологии как об одном из важных прикладных направлений психофизиологии, отмечается необходимость применения знаний психофизиологии для оптимизации процесса обучения.

В настоящее время уже и сами педагоги стали обращать внимание на необходимость учета особенностей функциональных асимметрий учащихся в образовательном процессе. Отмечается, что новые образовательные технологии третьего тысячелетия обязательно должны строиться с учетом особенностей функциональных асимметрий человека.

Анализ развития нейропсихологии индивидуальных различий и дифференциальной психофизиологии (основанных на трудах А. Р. Лурия, В. Д. Небылицина, Е. Д. Хомской) позволяет выделить ряд проблем, которые имеют непосредственное отношение к образованию и решение которых может способствовать его оптимизации. Рассмотрим наиболее актуальные:

- 1 Проблема леворукости. В педагогическом процессе необходимы учет индивидуальных особенностей леворуких учащихся и отказ от насильственного научения их праворукому письму.
- 2 Связь индивидуальных профилей латеральности (ИПЛ) с разными стилями переработки вербально-логической («левополушарный тип») и зрительно-пространственной («правополушарный тип») информации.
- 3 Динамика функциональных асимметрий в онтогенезе. Необходимо учитывать особенности этой динамики и тот факт, что новую информацию школьникам необходимо давать с большей «опорой» на правополушарные функции.
- 4 Наличие разных стилей подачи учебной информации преподавателями и стилей усвоения (восприятия) такой информации учащимися в зависимости от ИПЛ. Возможны их совпадения или несовпадения (в последнем случае может наблюдаться когнитивный диссонанс).

- 5 Особенности применения способов психолого-педагогического воздействия преподавателем в зависимости от ИПЛ студентов и учащихся. В процессе обучения следует учитывать, что «левополушарные» индивиды в большей степени склонны к восприятию убеждающих, рациональных воздействий, а «правополушарные» – эмоциональных, внушающих, поскольку они являются более конформными.
- 6 Необходимость использования в педагогическом процессе специальных коррекционных и реабилитационных мероприятий (в том числе и нейропсихологических) для компенсации или восстановления работоспособности и функций соответствующих структур мозга, для их активизации и развития.
- 7 Необходимость использования знаний о корреляциях индивидуально-психологических особенностей с латеральными признаками в целях проведения адекватных профориентационных мероприятий и правильного выбора профессии учащимися.

Эти проблемы (круг которых далеко еще не исчерпан) позволяют говорить о развитии нового направления в образовании (связанного с нейропсихологией индивидуальных различий) – нейропедагогике (которая имеет такое же право на самостоятельное существование, как нейролингвистика, нейропсихология, нейропсихиатрия и др.). Впервые термин «нейропедагогика» был введен в научный обиход авторами данной статьи в 1997 г. Нейропедагогика можно определить как науку использования знаний дифференциальной психофизиологии, нейропсихологических знаний, данных о мозговой организации процессов овладения разными видами учебного материала, учета совместимости вариантов ИПЛ учащихся и преподавателей в образовательном процессе (Москвин, Москвина, 1997, 2003).

Нейропедагогика может быть отнесена к специальным направлениям педагогики, таким как лечебная педагогика, тифлопедагогика, сурдопедагогика, олигофренопедагогика и др., которая охватывает, однако, не только (и не столько) патологию, сколько норму. Нейропсихологическая диагностика рассматривается как один из перспективных подходов к проблеме школьной неуспеваемости. Таким образом, нейропсихологический подход к изучению нормы имеет не только теоретическое, но и прикладное, практическое значение в области педагогики.

Знания нейропсихологии и дифференциальной психофизиологии, на наш взгляд, должны использоваться в педагогическом процессе не только психологами, но и преподавателями. Эти данные необходимо шире использовать для оптимизации процессов воспитания

и образования. Исходя из этого, актуальной является проблема разработки и введения соответствующих спецкурсов по нейропедагогике для преподавателей и будущих педагогов.

Рассматривая влияние образовательной среды учебного заведения на социализацию личности учащегося, необходимо отметить, что немаловажную роль здесь играют и стили преподавания, которые напрямую связаны с индивидуальными особенностями учителя и которые также могут быть рассмотрены в контексте нейропедагогики.

Как уже отмечалось, развитие дифференциальной психофизиологии и нейропсихологии позволяет выделить ряд проблем, которые имеют отношение к образованию. Решение их может способствовать оптимизации учебного процесса, что позволяет говорить о формировании такого направления, как дифференциальная нейропедагогика. Латеральные особенности человека свидетельствуют о парциальном доминировании определенных зон мозга и коррелируют с наличием индивидуальных различий в реализации целого ряда психических процессов: внимания, памяти, мышления, эмоций, воли и многих других. Одним из важных направлений дифференциальной нейропедагогики является вопрос изучения соответствия индивидуальных нейропсихологических особенностей преподавателя и ученика. В настоящее время совершенно определенно можно говорить о наличии разных стилей подачи учебной информации педагогами и о стилях восприятия и усвоения такой информации учащимся в зависимости от индивидуальных профилей латеральности, поскольку их несовпадения могут приводить к когнитивному диссонансу. Все это свидетельствует о том, что принципы нейропедагогики, изложенные нами ранее (Москвина, Москвин, 1997), имеют практическое значение для образования. В этом процессе немаловажную роль играют и индивидуальные особенности (в том числе и особенности функциональных асимметрий) самого педагога, его индивидуальный стиль деятельности.

Приведенные данные свидетельствуют о том, что нейропсихология индивидуальных различий (основанная на трудах А. Р. Лурия и Е. Д. Хомской) в настоящее время уже оформилась как самостоятельное направление психологии, которое самым тесным образом связано с педагогикой – в виде такого направления, как нейропедагогика (Москвин, Москвина, 2003).

Вместе с тем остается еще немало вопросов, которые необходимо экспериментально исследовать (в том числе и в целях развития дифференциальной нейропедагогики) в самое ближайшее время. Можно упомянуть о некоторых из них. Представляет интерес проблема корреляции индивидуальных профилей у учащихся с субъективным

восприятием времени, а также связь стилей временной перцепции с индивидуальными особенностями, что может быть использовано при дифференцированном обучении (Москвин, Москвина, 2009). Исследование особенностей временной организации у подростков с девиантным поведением свидетельствует о преобладающей фиксации на настоящем в сочетании со слабой ориентацией на будущее (аморфностью временной перспективы).

Актуальным является вопрос выявления связи функциональных асимметрий с предпосылками профессиональных возможностей и использования этих данных в профориентационной работе психологов, учителей и профконсультантов (Логутова, Москвин, 2006). Необходима разработка и применение адекватных форм и методов профессионального отбора, которые предполагают проведение психологического тестирования и учет всех индивидуальных (в том числе и латеральных) особенностей и склонностей старшеклассников. Разработка концептуальных основ решения проблем педагогики с помощью нейропсихологических знаний подтверждает практическое значение дифференциальной нейропедагогики (Москвин, Москвина, 2003).

Визуальная нейропсихологическая диагностика индивидуальных особенностей может также быть использована для прогнозирования профессиональных склонностей человека. Ранее нами была отмечена возможность опосредованной и ретроспективной нейропсихологической диагностики индивидуальных особенностей по историческим документам (с использованием описаний очевидцев, анализа фотоснимков, кинолент, видеозаписей и других материалов), которые могут достоверно отражать латеральные особенности (Москвин, 2002). Наиболее доступным и информативным в этом плане является показатель пробы А. Р. Лурия «перекрест рук» (ПППР). Установлено, что у праворуких мужчин правый ПППР отражает преобладание такого параметра, как «эргичность», а левый – «эмоциональность» (Москвин, 1988, 2002).

Нами была изучена распространенность правых и левых показателей пробы «перекрест рук» среди известных личностей, которые достигли больших успехов в своей профессиональной деятельности. Для сбора экспериментального материала и его анализа использовались киноленты и видеозаписи, демонстрируемые по ТВ, а также имеющиеся фотоматериалы.

Полученные данные показали, что правый ПППР отмечен у таких известных современных ученых, как Н. Амосов и С. Федоров. Правый ПППР выявлен у выдающегося военачальника маршала Г. К. Жукова. Среди выдающихся писателей встречаются представители как с правым ПППР (Л. Н. Толстой, Н. Г. Чернышевский), так и с левым (И. С. Тур-

генов, Т. Драйзер, И. А. Гончаров, Б. Шоу). Известно, что творчество Л. Н. Толстого является более рациональным, имеет большую философскую направленность. Произведения И. С. Тургенева могут быть оценены как более сентиментальные, чувственные. Подтверждением этому могут служить данные о том, что среди известных поэтов больше выявляется мужчин с левым ПППР – А. С. Пушкин, Н. А. Некрасов, С. А. Есенин. Эти факты могут быть объяснимы с учетом имеющихся представлений, которые рассматривают поэзию как «музыку слов». Данные нейропсихологии свидетельствуют о преимущественном участии правого полушария (у правшей) в обеспечении восприятия музыки, воспроизведения мелодии и сочинения музыкальных произведений.

Вместе с тем среди композиторов встречаются как правые ПППР – П. И. Чайковский, Ф. Лист, Р. Паулс, так и левый – С. В. Рахманинов, Н. А. Римский-Корсаков. Среди певцов выявляются лица как с правым ПППР – В. Высоцкий, В. Кикабидзе, М. Магомаев, В. Добрынин, Ф. Киркоров, так и с левым – В. Леонтьев, И. Кобзон, А. Розенбаум.

Среди известных артистов театра и кино (как среди работавших раньше, так и ныне здравствующих) больше обнаруживается лиц с правым ПППР – В. Высоцкий, Е. Евстигнеев, А. Миронов, А. Папанов, Г. Бурков, О. Басилашвили, О. Табаков, М. Пуговкин, Ю. Яковлев, Л. Якубович, Р. Гир, Ю. Завадский, В. Шиваловский, А. Песков, А. Мережко. Левый ПППР отмечен у таких актеров, как Е. Леонов, А. Мягков, Г. Вицин.

Если рассматривать такие творческие проявления указанных лиц с позиций эргичности, стеничности, то бесспорный приоритет получит первая группа. Успех этих людей в своей профессиональной деятельности связан, видимо, с тем, что профессия актера предъявляет к ним повышенные двигательные требования, а праволатеральные индивиды не только являются двигателью более активными, но и обладают более высокой способностью к произвольному ускорению такой активности (Хомская и др., 1997).

Полученные нами данные подтверждают положение о том что праволатеральные индивиды являются более активными, что может быть обусловлено более тесными связями ретикулярной формации с левым полушарием. Эти факты свидетельствуют о возможности и обоснованности опосредованной и ретроспективной нейропсихологической диагностики индивидуальных особенностей. Полученные данные могут быть использованы практически в целях визуальной психодиагностики, а также в целях профотбора и профориентации.

Приведенные данные свидетельствуют о том, что применение знаний нейропсихологии индивидуальных различий и дифференциальной психофизиологии (основанных на трудах А. Р. Лурия, В. Д. Не-

былицина, Е. Д. Хомской), дают возможность в педагогике более тонко и точно определять индивидуально-психологические особенности учащихся. Научное обоснование дифференцированного обучения предполагает определение природных предпосылок индивидуально-типологических различий каждого учащегося. Необходимость усиления гуманизации образовательного процесса требует более полного учета индивидуальных особенностей учащихся, полученные данные необходимо использовать для решения проблем дифференцированного обучения и его индивидуализации.

ЛИТЕРАТУРА

- Ахутина Т. В. Нейропсихология индивидуальных различий детей как основа использования нейропсихологических методов в школе // Сб. докладов I-й Международной конференции памяти А. Р. Лурия / Под ред. Е. Д. Хомской, Т. В. Ахутиной. М.: Изд-во РПО, 1998. С. 201–208.
- Ахутина Т. В., Пылаева Н. М. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход. СПб.: Питер, 2008.
- Данилова Н. Н. Психофизиология. М.: Аспект Пресс, 1998.
- Кабардов М. К., Матова М. А. Межполушарная асимметрия и вербальные и невербальные компоненты познавательных способностей // Вопросы психологии. 1988. № 6. С. 106–115.
- Капустин А. А. Детская леворукость и проблема воспитания левой руки «Linkskultur» // Русская клиника. 1924. № 3. С. 341–349.
- Ливер Бетти Лу. Обучение всего класса. М.: Новая школа, 1995.
- Луготова Е. В., Москвин В. А. Функциональные отношения и стили профессиональных предпочтений старшеклассников // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. – Серия психологические науки: «Акмеология образования». 2006. № 1. Т. 12. С. 87–89.
- Лурия А. Р. Предисловие к монографии Э. Г. Симерницкой «Доминантность полушарий». М.: Изд-во МГУ, 1978. С. 5–7.
- Москвин В. А. Межполушарная асимметрия и индивидуальные стили эмоционального реагирования // Вопросы психологии. 1988. № 6. С. 116–120.
- Москвин В. А. Межполушарные отношения и проблема индивидуальных различий. М.: Изд-во МГУ, 2002.
- Москвин В. А., Москвина Н. В. Нейропсихология и нейропедагогика // Тезисы докладов I Международной конференции памяти А. Р. Лурия. М.: Изд-во МГУ, 1997. С. 67.
- Москвин В. А., Москвина Н. В. Основы дифференциальной нейропедагогики. Оренбург: РИК ГОУ ОГУ, 2003.
- Москвин В. А., Москвина Н. В. Функциональные асимметрии и особенности временной перцепции у лиц молодого возраста. Белгород: Изд-во БелРИПКППС, 2009.

- Семенович А. В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза: Учебное пособие. М.: Генезис, 2007.
- Хомская Е. Д., Ефимова И. В., Будыка Е. В., Ениколопова Е. В. Нейропсихология индивидуальных различий. М.: Рос. пед. агентство, 1997.
- Ajuriaguerra J. Manuel de psychiatrie de l'enfant. Paris, 1970.

К ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНО-ТИПИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ

И. А. Новикова (Москва)

В отечественной психологии существует традиция разведения понятий «личность», «индивид», «индивидуальность» и рассмотрения соотношений между ними. При этом каждое из перечисленных понятий (особенно понятия «личность» и «индивидуальность») не имеют общепризнанных и однозначных формулировок, что зачастую является предметом дискуссий. Остановимся более подробно на некоторых спорных аспектах рассмотрения проблемы индивидуальности.

Чаще всего в самом общем виде под индивидуальностью понимается человек, рассматриваемый со стороны своих *отличий от других людей*. При этом существуют разные точки зрения на то, какие именно различия между людьми характеризуют индивидуальность. При широкой трактовке понятие «индивидуальность» охватывает *все различия* между людьми – и на уровне организма, и на уровне личности (Платонов, 1984). В более узкой трактовке к индивидуальности относят только *социально значимые отличия* человека от других людей, т. е. только те отличия одного человека от других, которые являются для него и/или для окружающих психологически значимыми и влияют на формирование его личности (Психология. Словарь, 1990). Иногда понятие «индивидуальность» используют при рассмотрении *индивидуально-психологических различий* между людьми и, соответственно, трактуют как своеобразие психологических свойств (прежде всего, темперамента, интеллекта, характера) конкретного человека в противопоставлении «среднему» человеку (Егорова, 1997). В самой узкой трактовке индивидуальность рассматривают как *уникальность, неповторимость личности*, результат ее персонализации: «индивидом рождаются, личностью становятся, индивидуальность отстаивают» (Асмолов, 2007). В таком случае говорят уже не об индивидуальности человека, а об индивидуальности личности.

Системность – это еще одна характеристика индивидуальности, которая отмечается большинством исследователей: *целостная* инди-

видуальность (Рубинштейн, 2002; Базылевич, 1998; Русалов, 1986), комплексная индивидуальность (Ананьев, 1980), интегральная индивидуальность (Мерлин, 1986), структурно-функциональная индивидуальность (Голубева, 2005) и др. В данном случае предметом дискуссии становится не столько термин, определяющий системное строение индивидуальности, сколько ее структурные элементы (свойства, уровни), особенности связей между ними, а также методы их диагностики. Таким образом, соглашаясь в том, что уникальность и системность являются важнейшими признаками индивидуальности, отечественные психологи по-разному трактуют данные характеристики, что зачастую ведет к терминологической путанице. Е. П. Ильин отмечает, что само понятие «индивидуальное» многими авторами используется для обозначения «индивидуальных различий», которые зачастую сводятся к типологическим различиям нервной системы и темперамента, т. е. свойствам, которые являются *типическими*, так как принадлежат многим людям (Ильин, 2004). Он предлагает присущее многим людям называть типическим, а свойственное только одному – индивидуальным, при этом не исключая типические характеристики из понятия «индивидуальность» (Ильин, 2004, с. 217).

Мы полагаем, что одним из возможных выходов из сложившейся методологической и терминологической неопределенности относительно понятия «индивидуальность», может быть использование термина «индивидуально-типические особенности». На наш взгляд, этот термин целесообразно использовать в тех случаях, когда речь идет, с одной стороны, о широком диапазоне индивидуально-психологических различий по тем или иным проявлениям (например, чертам характера), а с другой – о возможности выделить более-менее устойчивые варианты их реализации в деятельности, поведении, общении. Представляется, что данный термин обозначает некоторую «золотую середину» на континууме «индивидуальный (уникальный, неповторимый) – типичный (свойственный большинству)». Действительно, в практической психологической работе «нельзя объять необъятное», поэтому даже реализация так называемого «индивидуального подхода» требует определенной систематизации знаний о разных вариантах индивидуальности. В то же время на сегодняшнем уровне развития психологии личности и индивидуальности нет четких и однозначно понимаемых большинством ученых критериев для создания строгой научной типологии. Поэтому термин «индивидуально-типические особенности» будет являться «компромиссным» вариантом для преодоления указанного противоречия.

Покажем теоретические и практические возможности изучения индивидуально-типических особенностей черт личности на примере

многолетних исследований, которые проводятся в русле системно-функциональной концепции А.И. Крупнова (Крупнов, 1988, 1990, 2006, 2007).

Целостный, системно-функциональный подход к изучению личности и индивидуальности исходит из важнейших теоретических положений, сформулированных в отечественной психологии, в том числе о неразрывности динамического, содержательного и результативного аспектов психической деятельности (Брушлинский, 1978; Небылицын, 1976; Рубинштейн, 2002 и др.), о единстве личностных и индивидуальных образований субъекта (Ананьев, 1980; Ломов, 1984; Мерлин, 1986 и др. А.И. Крупнов работает над созданием системной, целостной, многомерно-функциональной концепции изучения свойств личности и индивидуальности с начала 1980-х годов. Согласно дополненной, восмикомпонентной модели анализа, каждое свойство личности (личностная черта) включает в себя, по меньшей мере, установочно-целевой, динамический, мотивационный, когнитивный, эмоциональный, регуляторный, продуктивный и рефлексивно-оценочный компоненты. Каждый компонент, в свою очередь, содержит по две переменные, позволяющие охарактеризовать его более содержательно). Переменные условно подразделяются на «гармонические» и «агармонические».

В нашем исследовании настойчивости студентов, выполненном под руководством А.И. Крупнова, было выделено шесть основных индивидуально-типических вариантов реализации настойчивости, которые можно объединить в 3 большие группы по соотношению переменных регуляторного компонента (Пономарева, 1994; Новикова, 2001).

В первую группу вошли варианты с ярко выраженным преобладанием *интернальности* над *экстернальностью*:

Интернально-эргический – характеризуется максимальной выраженностью динамических, продуктивных, мотивационных, когнитивных проявлений настойчивости, абсолютным преобладанием *интернальности* и минимальным количеством *трудностей*. Студентов, вошедших в данную группу, мы назвали «**напористыми**» из-за их постоянной нацеленности на завершение всех своих дел и даже некоторой «зацикленности» на процессе деятельности.

Избирательный – также на очень высоком уровне выражена динамика и интернальная регуляция, но зафиксированы низкие показатели мотивации («избирательность») и средние показатели продуктивности настойчивости. Этих студентов мы называли «**рационалистами**», так как они склонны проявлять настойчивость в «нужных» для них лично делах, но могут быть не столь упорны-

ми в выполнении тех дел, которые не приносят ощутимой пользы или смысл которых им не ясен.

Интернально-субъектный – характерно доминирование *интернальности* над *экстернальностью* (хотя и менее выраженное, чем в предыдущих группах), преобладание *субъектности* и эгоцентрической мотивации, средний уровень выраженности динамических показателей настойчивости и трудностей. Настойчивость этих студентов наиболее ярко проявляется в сфере самовоспитания и саморазвития, поэтому они были названы «**самосовершенствующимися**».

Во вторую группу можно включить индивидуально-типические варианты с примерно равными (средними) показателями *интернальности* и *экстернальности*:

Результативно-смысловой, для которого характерны средние показатели динамического компонента, но при этом высокие показатели продуктивности настойчивости. Студенты, вошедшие в эту подгруппу, были названы «**самотивирующимися**», так как в большинстве случаев им удается добиваться запланированного благодаря сильно развитой мотивации, упорному стремлению к цели, умению использовать помощь других людей, обстоятельств, извлекать пользу из сложившейся ситуации, желанию преодолеть возникающие препятствия и трудности.

Аэргический – характеризуется наименее выраженными динамическими и продуктивными показателями настойчивости и максимальными показателями трудностей. Таким студентам присущи низкая самооценка, неуверенность в себе, своих силах, сомнения в успехе своих дел и даже в существовании у себя настойчивости как таковой, поэтому мы назвали их «**сомневающимися**».

В третью группу входит только один индивидуально-типический вариант настойчивости с ярко выраженным преобладанием *экстернальности* над *интернальностью* – *экстернальный*. При достижении каких-либо целей представители данной подгруппы больше надеются на судьбу, везение, обстоятельства, а не на настойчивость и упорство, поэтому мы назвали их «**плывущими по течению**».

Важнейшим этапом нашего исследования была разработка и апробация программ гармонизации и развития настойчивости каждого из выделенных индивидуально-типических вариантов с учетом их психологической специфики. Эффективность предложенных программ была подтверждена в ходе формирующего эксперимента. В экспериментальной группе на статистически значимом уровне произошло увеличение основных гармонических и снижение агармонических показателей настойчивости. В контрольной группе при повторном тестировании изменений зафиксировано не было.

Отметим, что основным методическим средством для эмпирического выявления индивидуально-типических особенностей личностных черт является процедура кластерного анализа методом К-средних. Так, в работе Н. А. Фоминой (Фомина, 2002) было проведено исследование психологических проявлений индивидуально-типических особенностей свойств личности в текстах как продуктах индивидуальной речевой деятельности. В частности, в работе был проведен кластерный анализ переменных настойчивости, общительности и любознательности. С его помощью были выделены *интернально-эргический*, *интернально-субъектный*, *результативно-смысловой*, *избирательный* и *аэргический* варианты организации общительности, настойчивости и инициативности, основные количественные и качественные характеристики которых оказались близки описанному выше.

В последние годы были выполнены исследования, в которых для более полной характеристики выделенных индивидуально-типических вариантов реализации личностных черт использовались дополнительные показатели, прежде всего данные об учебной деятельности студентов. Ю. М. Стакина выделила и описала индивидуально-типические варианты проявления любознательности студентов: *интернально-эргический*, *инструментально-осведомленный*, *избирательный*, *экстернальный* и *аэргический* (Стакина, 2006). Характер соотношения переменных любознательности в большинстве из перечисленных случаев аналогичен индивидуально-типическим вариантам, описанным при анализе настойчивости. На наш взгляд, принципиально важно, что психологическая специфика каждого из них была подтверждена особенностями учебной деятельности (успеваемость, мотивация, профессиональная направленность обучения студентов). Большинство представителей *интернально-эргического* варианта («**активные**») имеют высокие или выше среднего показатели учебной деятельности, но не максимально возможные. Студенты с *избирательным* вариантом любознательности («**рационалисты**») в учебной деятельности чаще всего ориентированы на получение диплома, в меньшей степени – на получение знаний. Соответственно, учебные успехи в этой группе есть и низкие, и средние, и высокие. Большинство представителей *аэргического* варианта («**затрудняющихся**») имеют низкую успеваемость (особенно по общепрофессиональным дисциплинам) и низкую мотивацию освоения профессии. Студенты с *инструментально-осведомленным* вариантом любознательности («**поверхностные**») умеют приспособиться к выполнению требований в процессе обучения, но чаще демонстрируют более высокие результаты по формальным показателям, чем по оценкам за творческие работы. В их учебной деятельности преобладает направленность на итоговый резуль-

тат обучения (отметку), а не на сам процесс познания. Интересно, что студенты с *экстернальным* вариантом («**внешнемотивированные**») демонстрируют высокие показатели успеваемости при наличии усиленного внешнего контроля в виде балльно-рейтинговой системы.

Сравнение результатов, полученных по подгруппам студентов с разной профессиональной направленностью, позволило Ю. М. Стакиной выявить три наиболее устойчивых варианта реализации любознательности: *интернально-эргический, избирательный и аэргический*. Соответственно, возникает вопрос о том, насколько универсальны индивидуально-типические варианты, выделяемые при изучении различных свойств личности. Для ответа на этот вопрос были выполнены исследования, в которых изучались индивидуально-типические сочетания в реализации личностных черт. Кластерный анализ в таком случае обычно проводился по комплексным показателям, включающим несколько переменных каждой черты.

В работе Н. В. Каргиной изучались индивидуально-типические сочетания в реализации любознательности и настойчивости и общительности (Каргина, 2005). Установлено, что в трех случаях (*инструментально-смысловой, избирательно-смысловой, нейтральный*), объединяющих 60% выборки, преобладает сходство в проявлениях данных черт. В остальных трех случаях (включающих 40% выборки) доминируют различия: для *настойчиво-некоммуникативного* варианта характерно неплохое развитие настойчивости, среднее развитие любознательности и большое количество проблем в коммуникативной сфере; для *агармонически-любопытного* – среднее развитие настойчивости и общительности и проблемы с проявлениями любознательности; для *инструментально-агармонического* – большое количество трудностей в реализации всех черт характера, высокая выраженность их мотивационно-смысловых переменных, при этом «инструментально-гармонические» переменные любознательности выражены выше среднего, настойчивости – на среднем уровне, а общительности – практически минимальны.

Е. Н. Полянская описала три варианта (*избирательно-смысловой, инструментально-смысловой, инструментально-агармонический*) в сочетаниях настойчивости и инициативности, при этом проявления настойчивости и инициативности в рамках одной группы схожи (Полянская, 2008). Психологическая специфика выделенных индивидуально-типических вариантов в данном исследовании была продемонстрирована не только сопоставлением с параметрами учебной деятельности, но и с особенностями карьерных ориентаций студентов.

Таким образом, в перечисленных и некоторых других исследованиях, выполненных в русле системно-функционального подхода, выделяется от трех до шести индивидуально-типических вариантов реализации черт личности. Обобщение результатов данных исследований позволило выделить четыре варианта, которые выделяются наиболее стабильно: 1) *интернально-эргический* или *инструментально-смысловой*; 2) *избирательный* или *избирательно-смысловой*; 3) *аэргический* или *инструментально-агармонический*; 4) *нейтральный* или *экстернальный*.

Предположение о существовании четырех относительно стабильных индивидуально-типических вариантов реализации общительности, настойчивости, любознательности (рассматриваемых как характеристики активности на личностном уровне) нашло свое подтверждение в исследовании Д. А. Шляхты (Шляхта, 2009). С использованием разных вариантов кластерного анализа были выявлены индивидуально-типические варианты реализации общеличностной активности, устойчивость основных характеристик которых доказана как на разных выборках испытуемых, так и в разных сферах отношений субъекта: *инструментально-смысловой* («**активные**» студенты); *мотивированно-агармонический* («**агармонически-активные**»); *слабомотивированный* («**пассивные**»); *избирательный* («**избирательно-активные**»).

Таким образом, можно утверждать, что исследования индивидуально-типических особенностей в реализации личностных черт, проводимые в рамках системно-функционального подхода А. И. Крупнова, обладают несомненной теоретической и практической значимостью. Важнейшей прикладной перспективой данного направления исследований является разработка и внедрение психологических программ развития личностных черт, которые будут учитывать их индивидуально-типические особенности, а также специфику учебной деятельности студентов, их мотивацию, карьерные ориентации, социометрический статус и др.

ЛИТЕРАТУРА

- Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания // Избранные психологические труды. М., 1980. Т. 2. С. 13–179.
- Асмолов А. Г. Психология личности: Культурно-историческое понимание психологии человека. М., 2007.
- Базылевич Т. Ф. Введение в психологию целостной индивидуальности. М., 1998.
- Брушлинский А. В. О взаимосвязи природного и социального в психологическом развитии человека // Проблемы генетической психофизиологии человека. М., 1978. С. 11–21.

- Голубева Э. А. Способности, личность, индивидуальность. Дубна, 2005.
- Егорова М. С. Психология индивидуальных различий. М., 1997.
- Ильин Е. П. Психология индивидуальных различий. СПб, 2004.
- Каргина Н. В. Сравнительное исследование любознательности, настойчивости и общительности студентов: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2005.
- Крупнов А. И. Психологические проблемы целостного анализа личности и ее базовых свойств // Психолого-педагогические проблемы формирования личности в учебной деятельности. М., 1988. С. 28–39.
- Крупнов А. И. Об изучении и формировании базовых свойств личности студента // Студент на пороге XXI века. М., 1990. С. 31–38.
- Крупнов А. И. Психодиагностика свойств личности и темперамента. Учебное пособие. М., 2007.
- Крупнов А. И. Системно-диспозиционный подход к изучению личности и ее свойств // Вестник РУДН. Серия: «Психология и педагогика». № 1 (3). 2006. С. 63–73.
- Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984.
- Мерлин В. С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. М., 1986.
- Небылицын В. Д. Психофизиологические исследования индивидуальных различий. М., 1976.
- Новикова И. А. Психологическая специфика развития настойчивости в студенческом возрасте // Личность студента. Научно-методический сборник. Шуя, 2001. С. 69–77.
- Платонов К. К. Краткий словарь системы психологических понятий. М., 1984.
- Полянская Е. Н. Индивидуально-типические особенности настойчивости, инициативности и карьерных ориентаций студентов: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2008.
- Пономарева И. А. Индивидуально-типические особенности настойчивости и пути их гармонизации: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1994.
- Психология. Словарь. М., 1990.
- Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2002.
- Русалов В. М. Теоретические проблемы построения специальной теории индивидуальности человека // Психологический журнал. 1986. Т. 7. № 4. С. 23–35.
- Стакина Ю. М. Индивидуально-типические особенности любознательности и специфика их проявлений в учебной деятельности студентов: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2006.
- Фомина Н. А. Индивидуально-типические особенности свойств личности и их проявления в речи: Автореф. дис. ... докт. психол. наук. М., 2002.
- Шляхта Д. А. Индивидуально-типические особенности активности личности в коммуникативной, волевой и познавательной сферах: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2009.

ТЕЛЕСНЫЕ ПОВРЕЖДЕНИЯ КАК ПОПЫТКА ВОССТАНОВЛЕНИЯ СПОСОБНОСТИ К ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ЛЮБВИ

Т. А. Ребеко (Москва)

Формирование индивидуальности тесно связано с процессом сознания и самосознания. По словам Рубинштейна, «ни один предмет, взятый сам по себе, не может обнаружить свою родовую сущность. Общее проявляется в единичном через отношение единичного к единичному, когда одно единичное выступает в качестве эквивалента другого. Категория рода осуществляется через категорию отношения в ее связи с категорией вещи» (Рубинштейн, с. 65).

Одним из аспектов формирования самосознания является осознание себя в качестве изолированного индивида. Процессы сепарации и индивидуации проявляются в формировании дифференцированных форм существования индивидуальности в качестве изолированного субъекта, связанного с другими субъектами. Данный процесс происходит на ранних этапах онтогенеза в диаде мать–дитя.

В теории объектных отношений и в глубинной психологии тезис о диалогическом характере возникновения «Я» является исходным пунктом. Путь развития отношения субъект–объект осуществляется в направлении движения от примитивных симбиотических форм существования (в котором субъект слит с объектом) к дифференциации субъекта в качестве изолированного, обособленного, обладающего индивидуализированными формами существования. «...Ребенок существует для себя, поскольку он выступает как объект для других. Он существует для себя как объект для других. Он приходит к осознанию самого себя через отношение к нему других людей» (Рубинштейн, с. 66). «Ребенок осознает других людей раньше, чем самого себя» (там же).

Формирование границы между Я и не-Я выражается в построении ментальных репрезентаций себя в качестве отделенного от внешнего мира и отличного от других. Сознание проявляет себя лишь в столкновении с *иным*, получая о него «возражение» в попытке его «поглотить» («иное» не может быть предсказано, и именно граница этой независимости есть граница субъект-объектного членения). Всё, что оказывается по одну сторону этой границы, есть Я, а то, что лежит по другую, – *иное*» (Тхостов, с. 62).

Тело является метафорой для определения «себя»; опыт тела задает границу внешнего и внутреннего, переживание себя как целостного субъекта или фрагментированного. Осознание своей самобытности и признание ее в качестве ценности выражается на разных уровнях индивидуальности.

* Работа выполнена при поддержке РГНФ, номер проекта 09-06-003 333а.

Мы полагаем, что самой ранней формой индивидуализации является признание телесной сепарированной. Отношение к своему телу опосредовано весьма сложными процессами социального взаимодействия. Одним из наиболее критичных для формирования зрелой личности является положительное эмоциональное отношение матери к телу ребенка (факту его существования). Это отношение предопределяет во многом направление индивидуации. «Любовь есть утверждение другого человека и заключенного в нем способа отношения к миру, к другим людям, а тем самым мое отношение к миру, к другим людям преломляется через отношение к любимому человеку» (Рубинштейн, с. 98). В случае позитивного отношения матери развитие ребенка по пути принятия своей индивидуальности протекает нормативно, в противном случае – наблюдаются дефекты развития, выражающиеся в страхе аннигиляции.

Страх аннигиляции как один из базовых страхов человека мы рассматриваем как неудовлетворенную потребность в любви. «Любовь к другому человеку выступает первейшая острейшая потребность человека» (Рубинштейн, с. 98). Эта потребность может выражаться в разных формах компенсации, однако наиболее резкие формы выражаются в повреждении своего и чужого тела.

Нами было проведено исследование в колонии для малолетних преступников, совершивших тяжкие правонарушения (убийства, тяжкие телесные повреждения). В исследовании участвовало 32 девушки в возрасте 14–18 лет. Изучалось отношение к телу и границе тела (коже). Использовалась авторская методика «Крем» (Ребеко, 2006). Испытуемых просят выбрать несколько характеристик «идеального крема». Все характеристики надежно подразделяются на несколько категорий: лечение, питание, очищение, защита, релаксация, профилактика старения. Для каждой категории методом контент-анализа выделены значимые дескрипторы.

Результаты проведенного исследования свидетельствуют о том, что все малолетние преступницы предпочитают категории лечение и очищение. Каждая из категорий крема имеет символическое истолкование, основанное на архетипических параллелях. В частности, категория «лечение» связывается нами с ассимиляцией собственной тени или негативных черт личности, а категория «очищение» с базовым переживанием вины.

Таким образом, анализ символического значения выбираемых категорий крема свидетельствует о том, что малолетние преступницы «восполняют» потребность в принятии себя (отвергаемой и провинившейся). Мы полагаем, что факт тяжкого правонарушения также

следует рассматривать как компульсивную попытку «обретения любви», т. е. подтверждения телесного существования «Другого» и «Себя».

ЛИТЕРАТУРА

- Ребеко Т. А. Отношение к коже как репрезентация имплицитной модели фемининности// Вестник РГНФ. 2006. № 1 (42). С. 169–180.
- Рубинштейн С. Л. Человек и мир. М.: Наука, 1997.
- Тхостов А. Ш. Психология телесности. М.: Смысл, 2002.

ПОНЯТИЕ «Я-КОНЦЕПЦИЯ» ЛИЧНОСТИ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

Н. Н. Сафукова (Ульяновск)

Я-концепция – это обобщенное представление человека о самом себе, система его установок относительно собственной личности. В отечественной психологии проблемой Я-концепции и близкой научной направленностью занимались Б. Г. Ананьев, И. С. Кон, Д. А. Леонтьев, А. Б. Орлов, В. В. Столин, А. А. Реан, С. Л. Рубинштейн и др. (Реан, 2002, с. 135).

Я-концепция в трудах отечественных психологов рассматривалась в рамках проблемы «Я», которая связана с разработкой понятия «самосознание» и реализацией теоретико-методологических идей С. Л. Рубинштейна, доказывающих причинно-следственную зависимость внешнего и внутреннего проявления самосознания личности, способов выражения отношений к себе, к людям и к миру в целом. Изучению компонентов самосознания и категории «Я» способствовала разработка методологических основ психосемантики сознания, его системного и смыслового строения, взаимообусловленности значений и личностных смыслов, социальной ситуации развития (Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, А. Е. Леонтьев). Важным для понятия сущности Я-концепции является теория индивидуальности Б. Г. Ананьева, заключающаяся в рассмотрении человеческой индивидуальности с точки зрения уровня строения и взаимосвязанности ее свойств (личность, индивид, субъект).

Понятие «Я» в отечественной психологии рассматривается как особый продукт самосознания, возникающий не с рождения индивида, а в процессе его включения в систему социальных взаимодействий. В описании данной категории используется «поуровневый» подход к личности: индивид–личность (А. Н. Леонтьев), индивид–личность–индивидуальность (Б. Г. Ананьев, А. Г. Асмолов), индивид–субъ-

ект–личность (Ш. А. Надирашвили), организм–индивид–личность (В. В. Столин, М. Г. Ярошевский), индивид–субъект–личность–индивидуальность–универсум (Е. И. Исаев, В. И. Слободчиков) (Торгаева, 2006, с. 29).

Рассмотрим некоторые подходы более подробно.

«Я», по определению Д. А. Леонтьева, – это форма переживания человека своей личности, в которой личность открывается сама себе (Реан, 2002, с. 135). Я имеет несколько граней:

Первая грань Я – это так называемое телесное, или физическое, Я, переживание своего тела как воплощения Я, образ тела, переживание физических дефектов, сознание здоровья или болезни.

Вторая грань Я – это социально-ролевое Я, выражающееся в ощущении себя носителем тех или иных социальных ролей и функций. У каждого человека Я неизбежно включает в себя определенные социально-ролевые компоненты, поскольку социальная идентичность человека, определение им себя в терминах выполняемых им социальных функций и ролей, достаточно важная, хоть и не самая главная характеристика личности.

Третья грань Я – психологическое Я. Оно включает в себя восприятие собственных черт, диспозиций, мотивов, потребностей и способностей и отвечает на вопрос «Какой Я?». Психологическое Я составляет основу того, что в психологии называют образом Я или Я-концепцией, хотя телесное и социально-ролевое Я тоже в него входят.

Четвертая грань Я – это то Я, которое является не представлением о себе, а некоторой первичной точкой отсчета любых представлений о себе, то Я, которое присутствует в формулах: «Мыслю – следовательно, существую». Его можно назвать экзистенциальным Я, поскольку в нем отражаются личностные особенности высшего, экзистенциального уровня.

Пятая грань Я – это самоотношение, или смысл Я. Проявлением самоотношения выступает самооценка – общее положительное или отрицательно отношение к себе (Леонтьев, 2000, с. 377–379).

Психологическая проблема Я возникает, как только мы задаемся вопросом о том, к какой реальности относится все то, что мы знаем о себе, и все ли, что мы знаем о себе, относится к этой реальности. «Как происходит, что в одном я открываю свое Я, а в другом утрачиваю его» (Леонтьев, 1982, с. 158). Несовпадение Я и того, что представляет субъект как предмет его собственного знания о себе, психологически очевидно. Вместе с тем психология не способна дать научного объяснения этого несовпадения. Если проблема Я и ставится в ней, то лишь в форме констатации существования особой инстанции внутри личности. Отказываясь от того, чтобы приписывать этой

инстанции субстанциональность, психология кончает тем, что вовсе обходит проблему, растворяя Я в структуре личности. И все-таки она остается, обнаруживая себя в виде заложенного в индивиде стремления проникнуть в потребность «актуализации себя».

Таким образом, проблема самосознания личности, осознания Я остается в психологии нерешенной. Это проблема высокого жизненного значения, венчающая психологию личности (Леонтьев, 1982, с. 158).

Согласно С. Л. Рубинштейну, личность как сознательный субъект осознает не только окружающее, но и себя самого в своих отношениях с окружающим. Если нельзя свести личность к ее самосознанию, к Я, то нельзя и отрывать одно от другого. Поэтому вопрос, который встает перед нами в плане психологического изучения личности, – это вопрос о ее самосознании, о личности как Я. Не сознание рождается из самосознания, из Я, а самосознание возникает в ходе развития сознания личности по мере того, как она реально становится самостоятельным субъектом. Прежде чем стать субъектом практической и теоретической деятельности, Я само формируется в ней.

Реальная личность, которая, отражаясь в своем самосознании, осознает себя как Я, является общественным существом, включенным в общественные отношения и выполняющим те или иные общественные функции. Реальное бытие личности существенно определяется ее общественной ролью, поэтому, отражаясь в ее самосознании, эта общественная роль тоже включается человеком в его Я (Рубинштейн, 1982, с. 127–130).

Личность в ее реальном бытии, в ее самосознании есть то, что человек, осознавая себя как субъекта, называет своим «я». «Я» – это личность в целом, в единстве всех сторон бытия, отраженная в самосознании. К своей личности человек относит свое тело, поскольку овладевает им и органы становятся первыми орудиями воздействия на мир. К своему «я» человек в еще большей мере, чем свое тело, относит внутреннее психическое содержание. Из психической сферы человек относит к своему «я» преимущественно свои способности и особенно свой характер и темперамент. Но в более специфическом смысле своем, относящемся к его «я», человек признает только то, что было им пережито в специфическом смысле этого слова, войдя в историю его внутренней жизни (Рубинштейн, 1999, с. 638–639).

Следовательно, все вышесказанное свидетельствует о том, что ядром субъекта является «Я» – концепция личности как представление о себе реальном и идеальном и актуализация своих реальных и потенциальных возможностей, самосовершенствование (Рубинштейн, 2001, с. 147).

Следующий ученый – И. С. Кон пришел к пониманию социальной природы «Я» через изучение проблемы «самости». Первым шагом в этом направлении было признание, что наряду с природными, телесными компонентами, к осознанию которых индивид приходит «изнутри, благодаря развитию органического самочувствия», «самость» включает социальные компоненты, источником которых является его взаимодействие с другими людьми. Постоянство «самости» лучше всего выражается термином «идентичность», который имеет в науках о человеке три главные модальности: 1) психофизиологическая идентичность обозначает единство и преемственность физиологических и психических процессов организма; 2) социальная идентичность обозначает систему свойств, благодаря которым особь становится социальным индивидом, членом определенного общества; 3) личная идентичность (или эго-идентичность) обозначает единство и преемственность жизнедеятельности, целей, мотивов, смысложизненных установок личности, осознающей себя как «самость».

Психофизиологическая и социальная идентичности могут быть описаны объективно, как нечто данное или заданное. Применительно к личной идентичности это уже невозможно, потому что данный феномен относится, скорее, к субъективной реальности. Разграничение «Я» и «не-Я», сознаваемого и переживаемого, актуального и желаемого может иметь конкретный смысл только в рамках внутреннего мира личности с учетом жизненной ситуации.

Изучение внутренней структуры «самости» влечет за собой дальнейшую дифференциацию понятий. Субъективно-деятельностное начало, регулятивно-организующий принцип индивидуального бытия называется активным, действующим, экзистенциальным «Я», или «эго», а представления индивида о самом себе, его «образ Я», или «Я-концепция», – рефлексивным, феноменальным или категориальным «Я». Для обозначения чувства «самости» иногда употребляется также термин «переживаемое „Я“». Каждому из названных элементов соответствуют определенные специфические психические процессы: экзистенциальному «Я» – саморегуляция и самоконтроль; переживаемому «Я» – самоощущение; категориальному «Я» – самопознание, самооценка. Однако такое разграничение, конечно, условно. Даже категориальное «Я», которое кажется чисто когнитивным явлением и легче поддается изучению, не может быть понято в отрыве от других модальностей и элементов «самости».

Хотя исследование «Я-концепции» личности занимает одно из центральных мест в современной психологии и имеет важное теоретическое и прикладное значение, оно сопряжено с методологическими трудностями. Отсутствие строгих теорий; расплывчатость основных

понятий и терминов; необоснованное выведения содержания «образов Я» из гипотетических предпосылок и условий; недостаток исследований, проверяющих обратное воздействие самосознания на поведение, – таков неполный список недостатков, характеризующих состояние изучения данной проблемы.

Рассмотрение самосознания как суммы когнитивных процессов дает немало интересных деталей, от которых, однако, трудно вернуться к активной цельности, охватываемой понятием «Я». Попытка локализовать «Я» в органическом теле индивида игнорирует его внутренний мир, а сведение его содержания к механической совокупности социальных ролей и условий плохо совместимо с признанием индивидуальности (Кон, 2000, с. 366–370).

Но, тем не менее, проблема человеческого «Я» остается наиболее интересной для теоретического и экспериментального исследования.

Далее рассмотрим особенности «Я-концепции» личности на основе «поуровневого» подхода «индивид–субъект–личность–индивидуальность–универсум» В. И. Слободчикова. На первой ступени развития субъективности (от рождения до первого года) происходит «очеловечивание» ребенка, когда взрослый семантизирует пространство события, обнаруживая в ребенке тот адресат, к которому возможно личное обращение. Кардинальное приобретение данной ступени развития – это подлинный синтез человеческого тела, его «оживление» в сенсорных, двигательных, созидательных измерениях.

Два эпохальных события раннего детства стоят в начале новой ступени развития внутреннего мира человека, ступени субъективации – это прямохождение и речь. Способность самостоятельного передвижения и постижения своего «Я» есть в высшей степени важный момент в духовном развитии ребенка. Именно с этого момента складывается особая форма рефлексии – сравнивающая. Сравнивающая рефлексия обеспечивает субъекту опознание себя в налично данном, очевидном мире и отождествление с ним. Его субъективность обнаруживается (и для себя, и для других) как подлинная самость: в целостности «Я» с устойчивым миропредставлением.

С кризиса 6–7 лет начинается новая ступень – ступень персонализации (от 7 до 18 лет). Здесь происходит превращение различных деятельностных структур субъектности в содержание его представлений о себе (самооценка, образ «Я»). Именно с этого момента ребенок начинает становиться личностью. Начинается процесс бурного сознания «Я – «не Я», целей, мотивов.

Только со ступени индивидуализации (от 20 до 40 лет) человек, обособляясь от образа себя в глазах ближайшего окружения,

объективируя многие свои качества как «не-Я», человек становится ответственным за собственную субъектность.

Степень универсализации (от 45 до 65 и более лет). Кризис взрослости, с которого начинается данная ступень, – это кризис самости в ее родовой, культурной и исторической определенности. Здесь открывается возможность человека войти в область жизненных смыслов и духовных ценностей как «в свое другое» («Я–Ты») (Слободчиков, 2000, с. 391–395).

В. А. Петровский определил понятие «Я-концепция» личности как Идеальное Я, которое образует представления человека о самом себе. Представляя себя тем или иным образом, человек конструирует свой собственный образ в идеальном пространстве и времени, и в этом смысле всегда имеет дело с самим собой как существующим в возможности (даже тогда, когда он конструирует образ себя в настоящем). Таков взгляд человека на свое физическое Я; здесь же содержится и образ себя как субъекта самонаблюдения; в Идеальном Я конструируется также образ себя как мыслящего; и, наконец, Идеальному Я принадлежат образы того, как человек переживает себя, – возможность длить свое бытие, воспринимать, мыслить, чувствовать (Петровский, 2000, с. 441).

И завершим наш теоретический обзор понятия «Я-концепция» личности в отечественной психологии изучением «я» личности Б. И. Додоновым.

Личность не только целеустремленная, но и самоорганизующаяся система. Объектом ее внимания и деятельности служит поэтому не один лишь внешний мир, но и она сама. Феноменально это проявляется в чувстве своего «Я». «Я» личности не следует понимать как некоего гомункулуса, стоящего над всеми другими ее компонентами и обладающего по отношению к ним «верховой властью». Его образующие – это некоторые части содержания все тех же личностных структур, которые уже были нами рассмотрены. «Я», таким образом, включает в себя и, так сказать, «самовоззрение» (представление о себе, и свою самооценку), и программы своего самосовершенствования, и привычные реакции на проявление некоторых своих качеств, и способности самонаблюдения, самоанализа и саморегуляции. Именно через «Я», которое дает человеку возможность ориентироваться в себе, как и во внешнем мире, в наибольшей степени осуществляется объединение всех компонентов личности в единое целое и постоянная гармонизация (согласование) его компонентов.

Но «Я», повторим, не есть какой-то особый верховный решатель судеб личности. Рефлексируя, человек оценивает себя с позиции своего общего мировоззрения и направленности (Додонов, 2000, с. 114–115).

Таким образом, все вышесказанное свидетельствует о том, что в отечественной психологии понятие «Я-концепция» раскрывается в рамках проблемы «Я».

ЛИТЕРАТУРА

- Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 1999.
- Общая и прикладная акмеология / Под общ. ред. А. А. Деркача, 2001. С. 199–206.
- Психология личности. Тексты / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузыря. М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1982.
- Психология личности в трудах отечественных психологов. СПб: Питер, 2000. (Серия «Хрестоматия по психологии»).
- Торгаева И. Н. Психолого-акмеологические факторы формирования личностно-профессиональной Я-концепции военнослужащих по контракту. Дис. ... канд. психол. наук, 2006.

УСЛОВИЯ АКТУАЛИЗАЦИИ И РАЗВИТИЯ ОТВЕТСТВЕННОСТИ КАК СВОЙСТВА ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ

А. Н. Стражкова (Новосибирск)

В последние годы значительно увеличился интерес к проблеме ответственности, возросло количество публикаций, но по-прежнему существует необходимость в конкретизации ряда вопросов, в частности выявлении условий, способствующих актуализации и развитию ответственности как свойства индивидуальности.

С этой целью нами проведено эмпирическое исследование, в котором приняла участие 74 человека в возрасте от 18 до 60 лет (средний – 42 года). Данные факторного анализа ($n = 74$) позволили уточнить нашу позицию в отношении функционирования личностно-характерологического паттерна ответственности. Ранее нами были выделены ответственно-независимый и безответственно-зависимый симптомокомплексы, актуализирующие тот или иной тип поведенческого паттерна (Стражкова, 2008). За критериальную основу была принята степень выраженности когнитивной зависимости от поля. Было выявлено, что лица с полнезависимым стилем, как с ярко выраженным, так и латентным, демонстрируют более высокий уровень ответственности по сравнению с полезависимыми респондентами. При этом в структуре личности последних был выделен усиленный комплекс защитных механизмов, позволяющий ослаблять возникающие вследствие несформированности мировоззренческой сферы и в случае делегирования

ответственности внутриличностные конфликты. Однако подобные выводы демонстрируют лишь основные тенденции, оставляя за пределами интерпретации разнообразие редких и единичных случаев. Скорее всего, соотношение параметров ответственности и полнезависимости – полнезависимости точнее будет выражено в виде оси координат, где есть место как частным проявлениям, так и общим тенденциям (рис. 1).



Рис. 1. Соотнесенность параметров паттерна «ответственность–безответственность»

В результате проведенного нами анализа с выделением пяти и семи (по принципу «каменистой осыпи») факторов было выявлено, что и в том, и в другом случае главная компонента содержит наряду с выраженным показателем *полнезависимости* высокие положительные веса *темпераментальных характеристик* (Русалов, 2004): индексы общей адаптивности (ИОАД), коммуникативности (ИКА), интеллектуальной (ИИА) и психомоторной активности (ИПА), скорость интеллектуальных (СИ) и психомоторных процессов (ПИ), эргичность интеллектуальная, коммуникативная; *индивидуальных параметров ответственности* (Прядеин, 2007): динамическая эргичность (ДЭ), комплексные гармонические показатели активностной стороны и регуляторно-динамического компонента (РДК) ответственности, а также регуляторность интернальная (РИ), результативность

субъектная (РС); *рефлексии* по шкале отношений с людьми (Пономарева, 2000). С отрицательными весами в первый фактор входят из показателей темперамента индекс общей эмоциональности (ИОЭ), психомоторная, коммуникативная, интеллектуальная эмоциональность; из параметров ответственности динамическая азёргичность (ДАЭ), эмоциональность астеничная (АЭ), регуляторность экстернальная (РЭ), *трудности*, а также *возраст*, *социальная желательность* и *комплекс механизмов психологической защиты* (МПЗ): регрессия, замещение, гиперкомпенсация, проекция, вытеснение.

Мы видим, что фактор представлен по преимуществу природно-обусловленными психологическими характеристиками и полнезависимостью. Можно думать, что такие особенности темперамента, как эмоциональная уравновешенность, активность, стеничность, гибкость, интеллектуальный потенциал и коммуникативные способности, а также полнезависимость и ценность самореализации являются прочным и важным фундаментом для становления и актуализации ответственности. Для субъекта с подобным набором качеств быть ответственным легко и естественно, можно сказать, что он находится в положении заведомо выигрышного старта, осуществляя «регуляцию намеренного действия произвольным образом» (Кулагина, 1985, с. 172).

Интересно, что в этом факторе возраст с высоким отрицательным значением коррелирует с полнезависимостью, другими словами, более юный возраст характеризуется независимостью от поля, стремлением к опоре на свои возможности и жизненный опыт в решении важных проблем, отрицанием авторитетов. Однако, как выяснилось, отношение между возрастом и ПНЗ не имеет характера абсолютной линейной зависимости, хотя общая тенденция свидетельствует об уменьшении полнезависимости к периоду поздней зрелости. Это может быть связано либо с особенностями данной выборки, либо со стадийностью формирования когнитивной зависимости от поля (Шкуратова, 1994). В целом, достаточно убедителен факт связи молодости с высокой активностью, адаптивностью, стремлением к независимости и субъектной реализации. Отсюда, можно согласиться с тем, что своеобразная природная заданность, фундамент, «эскизные тенденции», «базовая личность» (Мотков, 2004) актуализируются в процессе становления индивидуальности, развертываются и закрепляются в ходе усвоения социокультурных ценностей.

Наличие симптомокомплекса, представленного первым фактором, подтверждает наше предположение о том, что полнезависимость способствует селективной ассимиляции ценностей из всего аксиологического арсенала, транслируемого социумом. Апперцептивное

различение пространства социальных и социокультурных ценностей позволяет избегать смешения противоборствующих убеждений в своем мировоззрении, в результате чего уменьшается необходимость усиленного функционирования системы МПЗ. Вполне возможно, что поиск своего Я в юном и молодом возрасте обеспечивает большую открытость самому себе. Человек, свободный от иллюзорных представлений о собственной личности, готовый встретиться лицом к лицу со своими желаниями и внутренними противоречиями, способен отвечать за свой выбор, поступки и результаты деятельности. Данный фактор, с нашей точки зрения, на рисунке располагается в правой верхней части оси координат (рис. 1). Ярko выраженная независимость от поля, личностная обособленность, способность к анализу, структурированию информации, опора на личный опыт в решении жизненных задач, ориентация на субъектно-значимый результат, сознательный выбор и обоснование своего жизненного пути, принятие или отторжение ценностей культуры в зависимости от собственного социального и социокультурного опыта способствуют становлению внутренне мотивированной ответственности. Вполне возможно, что это и есть тип пассионариев, для которых свойственны высокая адаптивность, активность, потребность в самоактуализации, преодолении, способность к изменению окружающего мира и самого себя (Коваленко, 1999). В этой связи думается, что под влиянием жизненных обстоятельств дух пассионарности либо закрепляется в дальнейшей жизнедеятельности, либо с возрастом смягчается и трансформируется в особый вид внутренне мотивированной ответственности.

В процессе дальнейшей факторизации образовалось два значимых фактора. Один из них содержит показатель *полнезависимости* на уровне тенденции к значимости наряду с высокими положительными факторными нагрузками *параметров ответственности*, преимущественно социально обусловленных: комплексные гармонические (указывающие на выраженность ответственности) показатели направленности ответственности (НО), мотивационно-смыслового компонента (МСК), мотивации социоцентрической (МС), когнитивной осмысленности, предметной и субъектной результативности (РП, РС), регуляторности интернальной (РИ), показатель шкалы искренности (ИС), а также имеющих природные предпосылки: ДЭ, эмоциональность стеническая (ЭС), с отрицательным значением ДАЭ, АЭ, агармонические комплексные показатели НО, РДК и индекс общей эмоциональности. Кроме того, с высоким положительным весом в фактор входит показатель «шкалы совестливости» (Мельников, Ямпольский) (цит. по: Ильин, 2004, с. 538), свидетельствующий

о значительной степени уважения к социальным нормам и этическим требованиям, и шкалы «результат» методики СЖО (Леонтьев, 2000), а также защитный механизм отрицания. Человек активен, эмоционально устойчив, необходимость брать на себя обязательства и ответственность за их выполнение не тяготят такого человека, а даже, напротив, сопряжены с положительно окрашенными эмоциями, т. е. дают ощущение полноты жизни, удовольствия от выполнения ответственных дел, некоего драйва. Социально значимые мотивы: потребность в социальном одобрении, ориентация как на субъектно-личностный, так и на общественно значимый результат – выступают условиями актуализации внешне мотивированной, социально обусловленной ответственности. «Отрицание может позволить превентивно (с опережением) отгородиться от травмирующих ситуаций» (Грановская, 2007, с. 119), например, в случае обнаружения расхождения между социальными установками и социокультурными ценностями, способного спровоцировать проявление нежелательного эмоционального фона, субъект неосознанно меняет настройку внимания с целью исключения информации из дальнейшей когнитивной переработки. При этом происходит избегание конфликта между внутренне и внешне мотивированной ответственностью. Возможно, с этим же связана отрицательная корреляция с показателем «результат» (СЖО), который, по мнению автора методики, согласуется с прошлым субъекта (Леонтьев, 2000, с. 13).

Характерно, что в одном из вариантов моделей факторного анализа данный симптомокомплекс включает в себя также возрастной параметр с высоким положительным весом, т. е. вследствие социального давления в процессе жизнедеятельности постепенно актуализируются конформистские тенденции. С. Л. Рубинштейн отмечал, что люди часто поступают, ориентируясь на общепринятые нормы, и в этом случае «я сам как внутренняя контрольная инстанция» перестает существовать (Рубинштейн, 2003), поэтому важен «синтез», одновременное развитие персональной и социальной, внешне и внутренне мотивированной ответственности. Невыраженная корреляция компонентов данного фактора с ПНЗ может говорить о нелинейном характере зависимости показателей данного фактора, который может быть расположен в зависимости от степени выраженности ПНЗ в верхнем левом и нижнем правом квадратах оси координат.

Другой фактор характеризуется наличием очень высоких положительных нагрузок по всем *агармоническим комплексным показателям ответственности*: направленности, мотивационно-смыслового компонента, активностной и регуляторно-динамической сторон

ответственности, высокими показателями эгоцентрической мотивации, результативности субъектной, когнитивной осведомленности, экстернальной регуляторности, астенической и стенической эмоциональности, ИОЭ, *интернальности* в сфере неудач, пассивности (ДАЭ), с выраженными положительными весами параметра «трудности», защитных механизмов: проекции, замещения и регрессии; с отрицательным весом на уровне значимости выступает показатель социальной желательности. Низкий уровень ответственности, безответственность связаны с поведенческой пассивностью, слабостью формально-динамических компонентов в структуре личности, поверхностном понимании содержания понятия ответственности, эгоцентризмом, наличием трудностей при необходимости отвечать за результаты ответственного дела. Факт положительной корреляции между экстернальной регуляторностью и интернальностью в сфере неудач, положительно и отрицательно окрашенными эмоциями в процессе реализации ответственной деятельности, свидетельствует о наличии установок противоположной направленности, которые и детерминируют усиление функционирования комплекса механизмов психологической защиты. Отсутствие параметра полезависимости – полнезависимости указывает либо на отсутствие связи с данным симптомокомплексом, либо на нелинейный характер зависимости. С нашей точки зрения, опираясь на полученные ранее данные (Стражкова, 2008), фактор низкой ответственности и выраженных МПЗ локализован в нижней правой части оси координат.

Таким образом, мы приходим к выводу, что при разных условиях актуализируются различные виды ответственности: природные предпосылки, формально-динамические характеристики (высокая адаптированность, активность, пластичность и т. д.) могут быть своего рода каркасом, фундаментом для становления и развития внутренне мотивированной ответственности. Слабость темпераментальных данных может компенсироваться социально значимыми побуждениями, детерминирующими развитие внешне мотивированной, социально обусловленной ответственности. В случае слабости природных данных и недостаточной социальной мотивации имеет место становление личности, демонстрирующей ситуативную ответственность, пассивность, безответственность.

ЛИТЕРАТУРА

- Грановская Р. М. Психологическая защита. СПб.: Речь, 2007.
Ильин Е. П. Психология индивидуальных различий. СПб.: Питер, 2004.
Коваленко М. И. Пассионарность как психологический феномен / Психологические проблемы самореализации личности. СПб.: Издательство СПб.

- университета, 1999. <http://gumilevica.kulichki.net/debate/Article13.htm> [Электронный ресурс].
- Кулагина И. Ю., Жуйков Ю. С., Куль Ю. Мотивация, конфликт и контроль действия. Вопросы психологии. 1985. № 2. С. 172–173.
- Леонтьев Д. А. Тест смысложизненных ориентаций. (СЖО). 2-е изд. М.: Смысл, 2000.
- Мотков О. И. Природа личности: сущность, структура и развитие. М.: ГУП «Воскресенская типография», 2007.
- Пономарева В. В. Психодиагностика рефлексивности как метод социально-психологического исследования управленческой деятельности: Дис. ... канд. психол. наук, Ярославль, 2000.
- Прадеин В. П. Ответственность как предмет психологического исследования. Екатеринбург, 2007.
- Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб.: Питер, 2003.
- Русалов В. М. Формально-динамические свойства индивидуальности человека (темперамент). Краткая теория и методы измерения для различных возрастных групп: Методическое пособие. М: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004.
- Стражкова А. Н. Личностно-характерологический паттерн ответственности // Личность и бытие: субъектный подход. Материалы научной конференции, посвященной 75-летию со дня рождения члена-корреспондента РАН А. В. Брушлинского, 15–16 октября 2008 г. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. С. 570–573.
- Стражкова А. Н. Полнезависимость как условие селективной ассимиляции ценностей и развития ответственности // Психология когнитивных процессов. Материалы 2-й Всероссийской научно-практической конференции / Под ред. Егорова А. Г., Селиванова В. В. (сборник статей). Смоленск: Универсум, 2008. С. 174–181.
- Шкуратова И. П. Когнитивный стиль и общение. Ростов-на-Дону: Изд-во РГПУ, 1994.

ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Т. И. Чиркова (Нижний Новгород)

Для С. Л. Рубинштейна индивидуальность человека всегда была коренным не только теоретическим, но и практическим вопросом. «От правильного решения именно этого вопроса более всего зависит способность самой психологии внести, сколько-нибудь значительный и притом свой специфический вклад в великое дело воспитания людей

и формирования их способностей» (Рубинштейн, 1959, с. 41). Экспериментальные исследования некоторых индивидуальных особенностей, например реминисценции, совместно с Д. И. Красильщиковой в 1940 г., приобретают сейчас новую значимость в связи с изучением механизмов рефлексии.

Повышенное внимание к теории и практике дифференциальной психологии в настоящее время вызвано рядом обстоятельств. В частности, возникновением новых типов и видов служб психологического сопровождения многих сфер социальной жизни и деятельности человека. В связи с необходимостью создания оптимальных условий развития человека в соответствии с уровнями его возможностей. Разработка и реализация индивидуальных программ развития и коррекции является приоритетной, смыслообразующей деятельностью практического психолога. Собственно, все остальные виды его деятельности – профилактическая, диагностическая, консультативная, коррекционная, психотерапевтическая и другие – подчинены ей и имеют смысл только в том случае, если реализуется индивидуальная работа с людьми, обеспечивается полноценное развитие их психологических формально-динамических и содержательных особенностей. Но к сожалению, в работе психологов проявляется теоретическая, практическая и методическая некомпетентность в подходе к интегральной индивидуальности человека. Причины этого кроются в сложностях самой науки «дифференциальная психология» и недостатках вузовской подготовки психологов.

Проблемы изучения индивидуальности имеют много аспектов, как в теоретическом, так и в практическом планах, и противоречивость в попытках их разрешения. Например, детерминанты индивидуальности многие исследователи ищут в генетических программах (сторонники биогенетического развития) или только в условиях социального окружения (сторонники социогенеза). Наблюдается профессиональная беспомощность практических психологов в отношениях к ярко проявляющейся индивидуальности как положительного, так и отрицательного знака. Исследования профессионального самосознания практических психологов показывают, что разработка проблем индивидуализации не устраивает современную психологическую службу.

Местоположение дифференциальной психологии в системе наук до сих пор не вполне определено. Наблюдается постоянное распыление содержания ее предмета по другим отраслям психологии. Не случайно возникают дискуссии по поводу того, самостоятельная ли отрасль дифференциальная психология, или индивидуализация – это всеобщий принцип, методологическое основание анализа любой пси-

хологической реальности. Прикладная ли это отрасль, или, наоборот, фундаментальная? Если она самостоятельная отрасль, то почему часто отождествляется ее предмет с дифференциальной психофизиологией, характерологией, психологией личности и другими отраслями психологии. И самое главное – то, что в индивидуальных особенностях человека не выявлен ракурс онтологической специфичности, не определены демаркационные границы структурной целостности индивидуальности, дополняющей общую картину представлений о психике человека.

Сложности преподавания этой дисциплины обусловлены тем, что в ней накоплено обширное информационное содержание, которое не представляется возможным без серьезных ограничений и урезания вместить в учебный курс. Трудями отечественных психологов Б. Г. Ананьева, Б. М. Теплова, В. С. Мерлина, В. Д. Небылицина, их учениками и последователями доказано, что дифференциальная психология изучает не только индивидуальные различия психики индивидов и групп людей, а также и природу, источники и последствия этих различий. Это наука о закономерностях психического варьирования. В ней создан обширный инструментарий исследования индивидуальности человека в различные возрастные периоды его развития, методы количественного и качественного анализа данных. Дифференциальная психология, как научная дисциплина, содержит богатую информацию о вариативности свойств, качеств, состояний человека; об индивидуальных возможностях, перспективах и ограничениях его деятельности; об устойчивых паттернах поведения; об индивидуальных и типических формах реакций людей в экстремальных ситуациях; об устойчивых стилях их деятельности, о различиях в пригодности к профессиям и многом другом. Но этот обширнейший информационный ресурс, к сожалению, распылен по многим отраслям и разделам психологической науки, что приводит к постоянному дублированию его содержания при обучении студентов. Кроме этого, многие лабораторные разработки дифференциальной психологии не всегда становятся достоянием практики, которая остро нуждается в знаниях об индивидуальности человека, как некоторого целого, значимо сказывающего на результативности практической деятельности людей.

Кроме всего вышеперечисленного, небольшой выбор учебников для вузов по дифференциальной психологии затрудняет преподавание этой дисциплины студентам. Учитывая все это, мы разработали экспериментальную программу курса «Дифференциальная психология» для психологических факультетов и издали учебное пособие к нему (Чиркова, 2005). Содержание курса раскрывает узловые моменты

дискуссии теории и практики дифференциальной психологии, содержание работ отечественных и зарубежных психологов, направленных на решение основных проблем индивидуализации деятельности человека. Включает изучение индивидуальных и межгрупповых различий в разных областях трудовой и общественной практики, в политической деятельности, управлении, образовании, военной, юридической службе, поддержании правопорядка и др. Учебный курс имеет практическую направленность на проектирование условий и видов труда и решение проблем психологического сопровождения деятельности человека.

Цель курса: способствовать созданию у студентов когнитивной карты областей знаний о формально-динамической и содержательной интегральной индивидуальности человека и выработать у них общее представление о способах работы с этой психологической реальностью.

Эта цель достигалась: вводом студентов в информационное пространство отечественной и зарубежной коллекции моделей, образцов наиболее известных на текущий момент фактов, теорий и концепций из дифференциально-психологической области человекознания; показом многогранности феноменологии человеческих различий; уточнением знаний о теории интегральной индивидуальности личности; ознакомлением с методами дифференциальной психодиагностики, ее возможностями и ограничениями; формированием профессионального отношения будущих психологов к изучению любой формы психологической реальности; развитием некоторых умений и навыков в определении стратегии и тактики подхода к учету индивидуальных различий в учебной и трудовой деятельности людей.

К уровню освоения студентами содержания дисциплины предъявлялись следующие требования: теоретическая информированность в областях дифференциальной психологии; понимание значимости учета индивидуальных особенностей человека во всех областях его жизни и деятельности; владение методами изучения и анализа формально-динамической и содержательной индивидуальности человека; профессиональная компетентность в организации исследования интегральной индивидуальности человека; профессиональная компетентность в разработке индивидуальных программ развития в процессе консультирования и коррекционной работы.

Особую значимость мы придавали систематизации методологических оснований дифференциальной психологии, индивидуально-типологического подхода объяснения поведения и деятельности человека, в основе которого лежит положение о наличии у каждого индивида двух относительно автономных психологических механизмов

целенаправленной активности: установочного и функционального. К ним относятся: установки, рефлексия и доминирование, определяющие направленность деятельности, склонности, предпочтения, специальные и общие способности, характер, темперамент, индивидуальные свойства человека, особенности личности. Дифференциальная психология использует обширный набор методических средств диагностики, коррекционной работы, профессионального отбора, консультирования, проектирования индивидуальных траекторий деятельности и др.

Систематизируя знания студентов об индивидуальных особенностях в процессе преподавания, мы определяли актуальность их для психологической практики. Предлагали теоретическую, практическую информацию по теме с максимальной представленностью ее содержания в графических когнитивных картах. Создавали тезаурус понятий по обсуждаемой теме, обогащали информационные ресурсы для самостоятельного изучения и осмысления. Стремились к тому, чтобы информация об индивидуальности обладала возможностями широкого применения в прикладных исследованиях, позволяла осуществлять номотетический подход, раскрывающий общие закономерности индивидуальности. Учили разрабатывать идиографический исследовательский план изучения уникальности, неповторимости каждого человека.

На занятиях обсуждались взаимосвязи эмпирических с теоретическими знаниями, трансформация обыденного и научного знания. При организации работы студентов с информационными ресурсами мы придерживались правила, сформулированного С. Л. Рубинштейном: «Не каждую мысль, посетившую его сознание, человек в равной мере признает своей, а только такую, которую он не принял в готовом виде, а освоил, продумал, т. е. такую, которая явилась результатом собственной его деятельности» (Рубинштейн, 1989, с. 243). Студенты проводили самостоятельные исследования некоторых параметров индивидуальности, накапливали в рабочем «портфолио» экспериментальные данные, иллюстрирующие теоретические положения дифференциальной психологии. Эти формы работы способствовали развитию профессиональной рефлексии будущих практических психологов.

Особое внимание уделялось обсуждению *методологии* типологического подхода, поскольку в дифференциальной психологии сосредоточены данные многих наук, имеющих различный категориальный аппарат и средства исследования индивидуальности человека.

Для систематизации методологических принципов дифференциальной психологии мы использовали одну из основных класси-

фикационных схем, принятых в теории логических доказательств: *всеобщее, особенное, единичное*. Например, к всеобщим принципам относится принцип детерминизма, нацеливающий на нахождение нейрофизиологической причинной обусловленности формально-динамической вариативности психических явлений и состояний человека. Генетический принцип предполагает изучение психологических закономерностей в процессе развития индивидуальности. Принцип связи психики и деятельности человека подчеркивает ведущую, определяющую роль деятельности в развитии индивидуальных форм проявления психики. Принцип развития объясняет относительную устойчивость и изменчивость индивидуальности человека. Системный принцип позволяет интегрировать знания, устранять избыточность в накоплении информации, нацеливает на раскрытие целостности объекта и обеспечивающих его механизмов, на выявление многообразных связей сложного явления и сведение их в единую теоретическую картину.

К особым принципам дифференциальной психологии относятся: принцип «индивидуации» (И. М. Бехтерев), иерархической интеграции (В. С. Мерлин), целостности (Б. Ф. Ломов), доминанты (А. А. Ухтомский), установки (Д. Н. Узнадзе), компенсации (А. Р. Лурия), дифференциации и др. Единичными принципами дифференциальной психологии являются, например, принцип маскировки темперамента, подчинения структуры характера личностной направленности, связь парциальных свойств нервной системы и способностей.

Методологический анализ научной ситуации и перспектив развития дифференциальной психологии осуществлялся в историческом ракурсе этапов ее развития: *донаучного знания, естественнонаучной парадигмы познания и гуманитарной парадигмы*. В настоящее время многие области донаучного знания, признанные психологической наукой XX в. ненадежными и отвергнутыми позитивистской практикой, вновь возвращаются в жизнь, иногда принимая уродливые формы. Поэтому на занятиях уже в соответствии с современными научными исследованиями оценивались эти знания.

Результаты этапа *естественнонаучных парадигм в дифференциальной психологии* представлены в литературе достаточно полно. Студентам важно было осознать, насколько мощно разрабатывались тогда методы изучения индивидуальности, выявления статистических закономерностей в проявлении особенностей когнитивной, эмоциональной, волевой сфер, поведения и деятельности человека, на основе которых формировался *номотетический* подход изучения проявлений индивидуальных особенностей человека. Интересно то, что вначале основное внимание было уделено именно

поиску общности в индивидуальности как проявлению определенного типа.

На этом этапе развития дифференциальной психологии было сделано много открытий в лабораториях, возглавляемых Б. М. Тепловым, В. Д. Небылицыным, Э. А. Голубевой, В. М. Русаловым, в Институтах психологии АПН и РАН, городах России и союзных республиках.

В недрах естественнонаучных парадигм были созданы условия для возникновения новой *гуманитарной* парадигмы, которая в противоположность естественнонаучной, сосредоточивается на уникальности, неповторимости человека, признании ценности каждой его индивидуальной особенности. Это *идиографический* подход, ориентирующий исследователя на описание уникальных, единичных, неповторимых событий и процессов. При изучении дифференциальной психологии важно осознавать, что эти подходы не исключают, а дополняют друг друга.

Если сопоставить науковедческую схему о месте психологии среди других наук Б. М. Кедрова и схему развития психологии, предложенную Б. С. Братусем, с этапами развития дифференциальной психологии, то можно предположить, что она сейчас устремлена к четвертому этапу развития – изучению не просто сущности дифференциации психики, а раскрытию извечных вопросов: «Для чего?», «Зачем?», «Почему?», «В чем смысл?». Это будет этап философского осмысления действия всеобщего закона индивидуализации всех миров (неорганического, органического и надорганического, по теории М. И. Бехтерева). Современный этап взаимодействия дифференциальной психологии с философией вызван необходимостью смены монопарадигмальности на полипарадигмальность, неизбежностью обращения к обсуждению философских аспектов бытия – свободы, смысла, назначения человека, истины, нравственности, самосознания.

В многообразии теоретических и практических проблем дифференциальной психологии на занятиях обсуждались следующие: дискуссионность предмета дифференциальной психологии; проблему классификации систем «индивидуальные свойства», «психологические свойства», «свойства личности»; разработку основных направлений дифференциальной психологии; терминологическое согласование обозначений при характеристике интегральной индивидуальности человека; методологические основания исследования индивидуальности; экспериментальное, широкомасштабное изучение закономерностей созревания, проявления и развития формально-динамических и содержательных индивидуальных различий; выявление роли и связи возрастных и гендерных особенностей с типологическими свойствами индивидуальности.

Среди проблем практического характера – отбор, подбор и расстановка кадров, их обучение и тренировка в соответствии с индивидуальными особенностями для работы в системах разной сложности. Изучение индивидуальных особенностей работоспособности, готовности, надежности поведения человека в экстремальных условиях. Разработка стратегии и тактики учета индивидуальности в обучении и воспитании.

Соответственно этим проблемам на занятиях формулировались основные задачи дифференциальной психологии: создать целостное представление о своеобразии человеческой психики, ее типологии; выявить структуру интегральной индивидуальности человека, законы интеграции свойств и качеств индивидуальности, их иерархическую зависимость; установить общие закономерности возникновения и сохранения различных уровней интегральной индивидуальности; определить взаимосвязи между дифференциальной психологией и другими отраслями психологической науки; систематизировать теоретические основы психодиагностических исследований интегральной индивидуальности; разработать стратегии и тактики участия психологов в решении практических задач профессионального отбора и профессиональной пригодности; разработать программы стратегии и тактик учета индивидуальности человека во всех сферах его деятельности, создав инструментальную и нормативно-правовую основу, профессиональной пригодности, профессионального отбора.

ЛИТЕРАТУРА

- Бехтерев В. М.* Избранные работы по социальной психологии. М.: Наука, 1994.
- Братусь Б. С.* Общая психология: методологический и прагматический смыслы // Психологический журнал. Т. 24. №3. 2003.
- Рубинштейн С. Л.* Принципы и пути развития психологии. М., 1959.
- Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. В 2 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1989.
- Русалов В. М.* Актуальные проблемы психологии индивидуальных различий // Иностранная психология. 1993. № 1–2.
- Собчик Л. Н.* Психология индивидуальности. Теория и практика. СПб.: Речь, 2003.
- Чиркова Т. И.* Дифференциальная психология. Учебное пособие. Нижний Новгород, ННГАСУ, 2005.

Научное издание

ПСИХОЛОГИЯ ЧЕЛОВЕКА В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

Том 6

Духовно-нравственное становление человека
в современном российском обществе

*

Проблема индивидуальности в трудах отечественных психологов

Редактор – *О. В. Шапошникова*

Обложка – *П. П. Ефремов*

Оригинал-макет и верстка – *С. С. Фёдоров*

Корректор – *И. В. Клочкова*

Лицензия ЛР № 03726 от 12.01.01

Издательство «Институт психологии РАН»

129366, Москва, ул. Ярославская, 13

Тел.: (495) 682-51-29

E-mail: rio@psychol.ras.ru

www.ipras.ru

Сдано в набор 15.08.09. Подписано в печать 24.08.09

Формат 60×90/16. Бумага офсетная. Печать офсетная

Гарнитура гтс СНАТТЕР. Усл. печ. л. 26. Уч.-изд. л. 24

Тираж 500 экз. Заказ .

Отпечатано с готовых диапозитивов в ППП «Типография „Наука“»
121099, Москва, Шубинский пер., 6

КНИГИ ИЗДАТЕЛЬСТВА ИНСТИТУТА ПСИХОЛОГИИ РАН

2009

- Познание и общение: Теория, эксперимент, практика / Под ред. В. А. Барабанщикова и Е. С. Самойленко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 235 с.
- Прохоров А. О. Смысловая регуляция психических состояний. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – 352 с.
- Тарабрина Н. В. Психология посттравматического стресса: Теория и практика. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – 304 с.
- Барабанщиков В. А. Восприятие выражений лица. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – 448 с.
- Психологические исследования: Вып. 4 / Под ред. А. Л. Журавлева, Е. А. Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – 256 с. (Труды молодых ученых ИП РАН)
- Макропсихология современного российского общества / Под редакцией А. Л. Журавлева, А. В. Юревича. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – 256 с. (Психология социальных явлений)
- Митькин А. А. Пути психологического поиска. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – 256 с. (Достижения в психологии)
- Психология сегодня: теория, образование и практика / Под ред. А. Л. Журавлева, Е. А. Сергиенко, А. В. Карпова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – 688 с.

2008

- Барабанщиков В. А., Белопольский В. И. Стабильность видимого мира. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 300 с.
- Сушков И. Р. Психологические отношения человека в социальной системе. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 412 с.
- Попов Л. М., Голубева О. Ю., Устин П. Н. Добро и зло в этической психологии личности. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 240 с.
- Купрейченко А. Б. Психология доверия и недоверия. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 571 с.
- Речь ребенка: Проблемы и решения / Под ред. Т. Н. Ушаковой. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 352 с.
- Когнитивные исследования: Сборник научных трудов: Вып. 2 / Под ред. В. Д. Соловьева, Т. В. Черниговской. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 320 с. (Когнитивные исследования)
- Проблемы фундаментальной и прикладной психологии профессиональной деятельности / Под ред. В. А. Бодрова, А. Л. Журавлева. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 589 с. (Труды Института психологии РАН)

- Ценностные основания психологической науки и психология ценностей / Отв. ред. В. В. Знаков, Г. В. Залевский. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 344 с. (Интеграция академической и университетской психологии)
- Кольцова В. А. История психологии: Проблемы методологии. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 512 с. (Методология, теория и история психологии)
- Психологические исследования: Вып. 3 / Под ред. А. Л. Журавлева, Е. А. Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 336 с. (Труды молодых ученых ИП РАН)
- Личность и бытие: субъектный подход: Материалы научной конференции, посвященной 75-летию со дня рождения члена-корреспондента РАН А. В. Брушлинского, 15–16 октября 2008 г. / Отв. ред.: А. Л. Журавлев, В. В. Знаков, З. И. Рябикина. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 608 с.
- Познание в структуре общения / Под ред. В. А. Барабанщикова, Е. С. Самойленко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 365 с. (Интеграция академической и университетской психологии)
- Психология – наука будущего: Материалы II международной конференции молодых ученых, 30–31 октября 2008 г., Москва / Под ред. А. Л. Журавлева, Е. А. Сергиенко, А. С. Обухова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 543 с.
- Совладающее поведение: Современное состояние и перспективы / Под ред. А. Л. Журавлева, Т. Л. Крюковой, Е. А. Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 474 с. (Интеграция академической и университетской психологии)
- Соснин В. А., Нестик Т. А. Современный терроризм: Социально-психологический анализ. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 240 с.
- Методология комплексного человекознания и современная психология / Под ред. А. Л. Журавлева, В. А. Кольцовой. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 603 с. (Методология, теория и история психологии)
- Сухарев А. В. Этнофункциональная парадигма в психологии: Теория развития и эмпирические исследования. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 576 с.
- Скотникова И. Г. Проблемы субъектной психофизики. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 384 с.
- Ермолаева Е. П. Психология социальной реализации профессионала. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 347 с.
- Материалы итоговой научной конференции Института психологии РАН (14–15 февраля 2008 г.) / Отв. ред. А. Л. Журавлев, Т. И. Артемьева. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 232 с.

2007

- Психофизика сегодня / Под ред. В. Н. Носуленко, И. Г. Скотниковой. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 340 с.
- Тенденции развития современной психологической науки. Тезисы юбилейной научной конференции (Москва, 31 января–1 февраля 2007 г.) / Отв. ред. А. Л. Журавлев, В. А. Кольцова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. Часть I. – 428 с.
- Тенденции развития современной психологической науки. Тезисы юбилейной научной конференции (Москва, 31 января – 1 февраля 2007 г.) / Отв. ред. А. Л. Журавлев, В. А. Кольцова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. Часть II. – 388 с.
- Методы исследования психологических структур и их динамики. Выпуск 4 / Под ред. Т. Н. Савченко, Г. М. Головиной. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 192 с.
- Феномен и категория зрелости в психологии / Отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 223 с.
- Моросанова В. И., Аронова Е. А.* Самосознание и саморегуляция поведения. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 213 с.
- Знаков В. В.* Понимание в мышлении, общении, человеческом бытии. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 479 с.
- Общение и познание / Под ред. В. А. Барабанщикова и Е. С. Самойленко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 495 с. (Труды Института психологии РАН)
- Журавлев А. Л., Купрейченко А. Б.* Экономическое самоопределение: Теория и эмпирические исследования. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 480 с.
- Психологические исследования: Вып. 2 / Под ред. А. Л. Журавлева, Е. А. Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 303 с. (Труды молодых ученых ИП РАН)
- Психология адаптации и социальная среда: современные подходы, проблемы, перспективы / Отв. ред. Л. Г. Дикая, А. Л. Журавлев. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 624 с.
- История отечественной и мировой психологической мысли: Постигая прошлое, понимать настоящее, предвидеть будущее: Материалы международной конференции по истории психологии «IV московские встречи», 26–29 июня 2006 г. / Отв. ред. А. Л. Журавлев, В. А. Кольцова, Ю. Н. Олейник. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. – 568 с.
- Белопольский В. И.* Взор человека: Механизмы, модели, функции. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 415 с.
- Белопольская Н. Л., Иванова С. Р., Свистунова Е. В., Шафирова Е. М.* Самосознание проблемных подростков. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 332 с.

- Психология – наука будущего: Материалы международной конференции молодых ученых «Психология – наука будущего», 1–2 ноября 2007 г., Москва / Под ред. А. Л. Журавлева, Е. А. Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 512 с.
- Психологические проблемы семьи и личности в мегаполисе: Материалы Первой международной научно-практической конференции, 13–14 ноября 2007 г., Москва. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007.
- Пономаренко В. А. Профессия – психолог труда. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 400 с. (Достижения в психологии)
- Дружинин В. Н. Психология способностей: Избранные труды. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 541 с. (Выдающиеся ученые Института психологии РАН)
- Носуленко В. Н. Психофизика восприятия естественной среды: Проблема воспринимаемого качества. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 400 с.
- Залевский Г. В. Личность и фиксированные формы поведения. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 336 с. (Достижения в психологии)
- Гостев А. А. Психология вторичного образа. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 512 с.
- Теория и методология психологии: Постнеклассическая перспектива / Отв. ред. А. Л. Журавлев, А. В. Юревич. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 528 с.
- Коваленко П. А., Пономаренко В. А., Чунтул А. В. Учение об иллюзиях полета: Основы авиационной делиалогии. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 461 с.
- Резников Е. Н. Психология этнического общения. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007.
- Аннотированный указатель трудов сотрудников Института психологии Российской академии наук (1971–2006). Вып. 1. / Отв. ред. А. Л. Журавлев, В. А. Кольцова, Т. И. Артемьева. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 191 с.
- Харламенкова Н. Е. Самоутверждение подростка. 2-е изд., испр. и доп. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 384 с.
- Ситуационная и личностная детерминация дискурса / Под ред. Н. Д. Павловой, И. А. Зачесовой. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 384 с. (Труды Института психологии РАН)
- К. К. Платонов – выдающийся отечественный психолог XX века: Материалы юбилейной научной конференции, посвященной 100-летию со дня рождения К. К. Платонова (22 июня 2006 г.) / Отв. ред.: А. Л. Журавлев, В. А. Кольцова, Т. И. Артемьева. – М.: Издательство «Институт психологии РАН», 2007. – 270 с. (Труды Института психологии РАН)