

Российская академия наук

Институт психологии

ЧЕЛОВЕК, СУБЪЕКТ, ЛИЧНОСТЬ В СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

Материалы Международной научной конференции,
посвященной 80-летию А.В. Брушлинского

10–11 октября 2013 года

Москва

Ответственные редакторы

А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко

Том 1



Издательство
«Институт психологии РАН»
Москва – 2013

УДК 159.9
ББК 88
Ч 39

Все права защищены. Любое использование материалов данной книги полностью или частично без разрешения правообладателя запрещается.

Редакционная коллегия:

Г.А. Виленская, А.Л. Журавлев (*отв. ред.*), В.В. Знаков, К.Б. Зуев, Ю.В. Ковалева,
Е.И. Лебедева, Е.А. Никитина, А.Ю. Рачугина, Е.А. Сергиенко (*отв. ред.*)

Ч 39 **Человек, субъект, личность в современной психологии. Материалы Международной конференции, посвященной 80-летию А.В. Брушлинского. Том 1** / Отв. ред. А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. – 584 с. (Материалы конференции)

ISBN 978-5-9270-0266-5

УДК 159.9
ББК 88



*Издание подготовлено при поддержке РФФИ
(проект № 13-06-06054)*

© ФГБУН Институт психологии Российской академии наук, 2013

ISBN 978-5-9270-0266-5

Содержание

Предисловие	17
ВВЕДЕНИЕ. А.В. Брушлинский в современной психологии	19
<i>Артемьева О.А.</i> ПРОБЛЕМА СУБЪЕКТА НАУЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАБОТАХ А.В. БРУШЛИНСКОГО	19
<i>Базылевич Т.Ф., Пономарев В.П., Рабаданова Р.С.</i> РАЗВИТИЕ ИДЕЙ А.В. БРУШЛИНСКОГО В СУБЪЕКТОЦЕНТРИРОВАННОМ ТИПОЛОГИЧЕСКОМ ПОЗНАНИИ	21
<i>Богданчиков С.А.</i> О ВКЛАДЕ А.В. БРУШЛИНСКОГО В ИЗУЧЕНИЕ ИСТОРИИ СОВЕТСКОЙ ПСИХОЛОГИИ	24
<i>Ждан А.Н.</i> ВКЛАД А.В. БРУШЛИНСКОГО В ИСТОРИКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКУЮ НАУКУ	26
<i>Знаков В.В.</i> АНАЛИТИЧНОСТЬ И ХОЛИСТИЧНОСТЬ В НАУЧНОМ МИРОВОЗЗРЕНИИ А.В. БРУШЛИНСКОГО	29
<i>Кудрявцев В.Т.</i> А.В. БРУШЛИНСКИЙ: КРИТИКА «ЗНАКОЦЕНТРИЗМА» И ЕЕ КОНТЕКСТ	32
<i>Няголова М.Д.</i> А.В. БРУШЛИНСКИЙ И НАУЧНЫЙ ДИАЛОГ МЕЖДУ РОССИЕЙ И ЗАПАДОМ	35
<i>Семенов И.Н.</i> МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА СУБЪЕКТНОЙ ПСИХОЛОГИИ МЫШЛЕНИЯ А.В. БРУШЛИНСКОГО И ИХ ВОЗДЕЙСТВИЕ НА ИЗУЧЕНИЕ РЕФЛЕКСИИ	38
<i>Сергиенко Е.А.</i> РАЗВИТИЕ ИДЕЙ А.В. БРУШЛИНСКОГО: СООТНОШЕНИЕ КАТЕГОРИЙ СУБЪЕКТА И ЛИЧНОСТИ	41
<i>Фоменко Г.Ю.</i> ИДЕИ А.В. БРУШЛИНСКОГО И М.К. МАМАРДАШВИЛИ О ГУМАНИТАРНОМ ОБРАЗОВАНИИ КАК ПРОТИВОДЕЙСТВИИ АНТРОПОЛОГИЧЕСКОЙ КАТАСТРОФЕ	44
РАЗДЕЛ 1. История, теория и методология изучения человека, субъекта и личности	48
<i>Аветян А.М.</i> ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫЕ ЦЕНТРАЦИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ: ЭТНИЧЕСКИЙ МОДУС	48
<i>Алишев Б.С.</i> ПРЕДПОЧТЕНИЕ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН	51
<i>Артемьева Т.И.</i> ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ В РАБОТАХ Н.И. ПИРОГОВА	54

<i>Балин В.Д.</i> ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ В СВЯЗИ С ПРОБЛЕМОЙ КЛАССИФИКАЦИИ В ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ	56
<i>Белоус В.В., Боязитова И.В.</i> СИСТЕМНОСТЬ В РЕШЕНИИ ПРОБЛЕМЫ СООТНОШЕНИЯ ВНЕШНЕГО И ВНУТРЕННЕГО В СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ	59
<i>Бовть О.Б.</i> АКТУАЛЬНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАСШИРЕНИЯ ОБЪЕКТА ВИКТИМОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ	63
<i>Вяткин Б.А., Долгополова И.В., Самбикина О.С., Щукин М.Р.</i> ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ СТИЛЕЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ШКОЛЕ В.С. МЕРЛИНА: ИСТОРИЯ, ТРАДИЦИИ И СОВРЕМЕННОСТЬ	65
<i>Гостев А.А.</i> О ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННЫХ И ПОЛИТИКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ АСПЕКТАХ ФАЛЬСИФИКАЦИИ РОССИЙСКОЙ ИСТОРИИ	68
<i>Громова О.А.</i> ВОЗМОЖНОСТИ ЭТНОГРАФИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ В РАМКАХ КАЧЕСТВЕННОЙ МЕТОДОЛОГИИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ	71
<i>Драпака А.В.</i> ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ГРАНИЦЫ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ СУБЪЕКТНОСТИ ЛИЧНОСТИ	74
<i>Жарова Д.В.</i> АНАЛИЗ ПОДХОДОВ К ПРОБЛЕМЕ ДЕТЕРМИНАЦИИ ФАКТОРОВ ДЕТСКОГО РАЗВИТИЯ В РАБОТАХ БРИТАНСКИХ УЧЕНЫХ КОНЦА XIX ВЕКА	78
<i>Жеребцов С.Н.</i> ДИАЛЕКТИКА СУБЪЕКТНОСТИ И СУБЪЕКТИВНОСТИ: ПЕРЕЖИВАТЬ, ЧТОБЫ БЫТЬ	80
<i>Жилинская А.В.</i> СТАНОВЛЕНИЕ СУБЪЕКТА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: РАЗВИТИЕ СПОСОБНОСТИ ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ	83
<i>Зайцева С.А.</i> АНАЛИЗ ДИНАМИКИ ДИССЕРТАЦИОННЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ В ОБЛАСТИ СЕМЕЙНОЙ ПСИХОЛОГИИ (2006–2012)	87
<i>Игнатенко М.С., Семикин В.В.</i> СОЦИО-КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКАЯ ТЕОРИЯ РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА В ТРУДАХ М.Я. БАСОВА	88
<i>Казиева Н.Н.</i> УСПЕШНАЯ ЛИЧНОСТЬ КАК СУБЪЕКТ ЖИЗНИ: ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ РЕФЛЕКСИЯ	91
<i>Кольцова В.А.</i> ПРОБЛЕМА ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ И ПУТИ ЕЕ ФОРМИРОВАНИЯ В ТРУДАХ М.М. РУБИНШТЕЙНА	94

<i>Копылов С.О.</i> ПОСТУПОК И ПРОИЗВЕДЕНИЕ КАК РЕГУЛЯТИВЫ СУБЪЕКТОГЕНЕЗА: К ЛОГИКЕ ВЗАИМООПРЕДЕЛЕНИЯ	97
<i>Корнилова Т.В.</i> МНОГОУРОВНЕВАЯ МУЛЬТИПЛИКАТИВНАЯ МОДЕЛЬ РЕШЕНИЙ И ВЫБОРОВ ЧЕЛОВЕКА КАК КОНКРЕТИЗАЦИЯ ПРИНЦИПА НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ	100
<i>Косов А.В.</i> МИФОСОЗНАНИЕ, ИДЕОЛОГИЯ И ЛИЧНОСТНОЕ БЫТИЕ	103
<i>Кочисов В.К., Гогицаева О.У.</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ КУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ЛИЧНОСТИ	106
<i>Красильников И.А.</i> МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА ИЗУЧЕНИЯ ВНУТРЕННИХ КОНФЛИКТОВ У ЧЕЛОВЕКА: ЭТОЛОГИЧЕСКИЕ НАБЛЮДЕНИЯ	109
<i>Куликов Д.К.</i> КОНЦЕПЦИЯ ЛИЧНОСТИ У Т.РИБО	112
<i>Логонова Н.А., Бочкарёв Л.Л.</i> ПСИХОЛОГИЯ ИСКУССТВА В НАУЧНОЙ ШКОЛЕ Б.Г. АНАНЬЕВА	115
<i>Лялина Я.И.</i> ВКЛАД АЛЬФРЕДА ФУЛЬЕ В РАЗВИТИЕ ГЕНДЕРНОЙ ПСИХОЛОГИИ	117
<i>Магомед-Эминов М.Ш.</i> СМЕРТЬ И ВОСКРЕШЕНИЕ КАК ДВЕ ИПОСТАСИ СУБЪЕКТА	119
<i>Мазилев В.А.</i> МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ И ПРОБЛЕМА ПРОВЕДЕНИЯ КОМПЛЕКСНЫХ И МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ	122
<i>Марцинковская Т.Д.</i> РАЗВИТИЕ ЧЕЛОВЕКА В СОЦИАЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ	125
<i>Минькова Е.С.</i> ХАРАКТЕРИСТИКА РАЗВИТИЯ РОССИЙСКОЙ ПСИХОЛОГИИ (1900–1941)	128
<i>Мохова В.О.</i> ЗНАЧЕНИЕ ИДЕЙ П.Е. АСТАФЬЕВА И П.Ф. КАПТЕРЕВА ДЛЯ СТАНОВЛЕНИЯ ГЕНДЕРНОЙ ПСИХОЛОГИИ	131
<i>Немировская Н.Г.</i> ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫЕ ИДЕИ В.Н. ДРУЖИНИНА	134
<i>Никольская А.В.</i> ИЗУЧЕНИЕ КАТЕГОРИИ «СУБЪЕКТ» В РОССИЙСКОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ПСИХОЛОГИИ	137
<i>Осницкий А.К.</i> СУБЪЕКТ И СУБЪЕКТНОСТЬ	140
<i>Песков В.П.</i> ВОПРОСЫ ГНОСЕОЛОГИИ И ОНТОЛОГИИ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ	143

<i>Подшивалкина В.И., Бирюкова М.В.</i> О ПРАКСИОЛОГИЧЕСКОМ ОСНОВАНИИ ТЕОРЕТИЗИРОВАНИЯ В ПСИХОЛОГИИ	146
<i>Попов Л.М., Ибрагимова Е.Н.</i> ОБЩЕФИЛОСОФСКИЕ КАТЕГОРИИ В ПСИХОЛОГИИ СУБЪЕКТА САМОРАЗВИТИЯ	150
<i>Прокушенкова О.И.</i> РОЛЬ И ФУНКЦИИ РЕЛИГИОЗНЫХ ЧУВСТВ В ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЛИЧНОСТИ	153
<i>Прыгин Г.С.</i> О ПОНЯТИЯХ «СУБЪЕКТ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ» И «СУБЪЕКТ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ» С ПОЗИЦИИ СУБЪЕКТНОЙ РЕГУЛЯЦИИ	156
<i>Стояхина Н.Ю.</i> ИЗУЧЕНИЕ ЛИЧНОСТИ ПОТРЕБИТЕЛЯ РЕКЛАМНОГО ИСКУССТВА В ИСТОРИИ РОССИЙСКОЙ ПСИХОЛОГИИ 20–30-х гг. XX в.	159
<i>Титов И.Г.</i> ПРИНЦИП СУБЪЕКТНОСТИ В ПОСТНЕКЛАССИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ	162
<i>Тугайбаева Б.Н.</i> ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ ИЗУЧЕНИЯ РОССИЙСКОГО МЕНТАЛИТЕТА	165
<i>Усольцева И.В.</i> МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ: «ТОЧКА РОСТА» ИЛИ НЕДОСТИЖИМЫЙ ИДЕАЛ ПСИХОЛОГИИ?	168
<i>Харитонова Е.В.</i> ПРЕДСТАВЛЕНИЕ О РУССКОМ НАЦИОНАЛЬНОМ ХАРАКТЕРЕ В РАБОТАХ Б.П. ВЫШЕСЛАВЦЕВА	171
<i>Холондович Е.Н.</i> ПРОБЛЕМА ВНУТРЕННЕГО ДИАЛОГА В ТВОРЧЕСТВЕ Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО	173
<i>Шадриков В.Д.</i> СУБЪЕКТ И СУБЪЕКТНОСТЬ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ОПРЕДЕЛЕНИЕ ПОНЯТИЙ	176
<i>Шрагина Л.И.</i> ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ ВООБРАЖЕНИЯ КАК ПРОБЛЕМА МЕТОДОЛОГИИ ПСИХОЛОГИИ	179
<i>Щукина М.А.</i> К ВОПРОСУ О ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ СУБЪЕКТНОСТИ ЛИЧНОСТИ И РАЗВИТИЯ	182
<i>Юдина Т.А.</i> ЧЕЛОВЕК: СУБЪЕКТ, ЛИЧНОСТЬ? АНАЛИЗ ИСТОРИЧЕСКОГО СМЫСЛА ПОЛЕМИКИ К.Д. КАВЕЛИНА И И.М. СЕЧЕНОВА	185
<i>Яремчук О.В.</i> ТЕОРИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО МИФОТВОРЧЕСТВА ЛИЧНОСТИ: РАЗВИТИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СУБЪЕКТЕ В КУЛЬТУРЕ	188
<i>Яценко Д.А.</i> ОСНОВАНИЯ ПРОВЕДЕНИЯ МЕТОДОЛОГОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА НАУЧНЫХ ТЕОРИЙ И МЕТОДОВ ВОЗДЕЙСТВИЯ НА ЛИЧНОСТЬ	191

РАЗДЕЛ 2. Соотношение индивида, индивидуальности, субъекта и личности в изучении человека	195
<i>Баскаева О.В.</i> РОЛЬ САМООЦЕНКИ И РОДИТЕЛЬСКОЙ ОЦЕНКИ В ФОРМИРОВАНИИ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ РАЗЛИЧИЙ СИБЛИНГОВ	195
<i>Достовалов С.Г.</i> ИНДИВИДУАЛЬНОСТЬ С ПОЗИЦИЙ ПСИХОЛОГИИ ДОВЕРИЯ	197
<i>Егорова М.С., Алфимова М.В., Паршикова О.В., Пьянкова С.Д.</i> СТРУКТУРА РЕГУЛЯТОРНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК И ПРИРОДА ИХ ВАРИАТИВНОСТИ	200
<i>Егорова М.С., Ситникова М.А.</i> ТЕМНАЯ ТРИАДА И ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ	202
<i>Колпакова Л.М.</i> СУБЪЕКТНАЯ И ЛИЧНОСТНАЯ АДАПТИВНОСТЬ С ПОЗИЦИИ СИСТЕМНО-ДИНАМИЧЕСКОГО ПОДХОДА	205
<i>Корниенко А.Ф.</i> СООТНОШЕНИЕ ПОНЯТИЙ «СУБЪЕКТ», «СУБЪЕКТИВНОСТЬ», «СУБЪЕКТНОСТЬ»	208
<i>Купченко В.Е.</i> ОСОБЕННОСТИ КОМПОНЕНТОВ ЖИЗНЕННОЙ СТРАТЕГИИ У ЛИЦ С РАЗЛИЧНЫМ ТИПОМ ОТВЕТСТВЕННОСТИ	210
<i>Лоскутова Л.И.</i> МНОГООБРАЗИЕ ПОДХОДОВ ИССЛЕДОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ ЧЕЛОВЕКА	214
<i>Молчанова О.Н., Некрасова Т.Ю.</i> УРОВЕНЬ И ОСНОВАНИЯ САМООЦЕНКИ	216
<i>Троицкая И.В.</i> К РАЗВИТИЮ КОНЦЕПЦИИ О ЧЕЛОВЕКЕ КАК СУБЪЕКТЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	219
<i>Фоминова А.Н.</i> К ВОПРОСУ О СООТНОШЕНИИ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ, СУБЪЕКТНЫХ И ЛИЧНОСТНЫХ СТРУКТУР В ФЕНОМЕНЕ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ ЧЕЛОВЕКА	222
<i>Черткова Ю.Д., Зырянова Н.М., Гейдарова Л.М.</i> СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ АКАДЕМИЧЕСКОЙ УСПЕВАЕМОСТИ БЛИЗНЕЦОВ И ОДИНОЧНОРОЖДЕННЫХ ДЕТЕЙ: КРОСС-КУЛЬТУРНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ	225
<i>Юров И.А.</i> СУБЪЕКТ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СТРУКТУРЕ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ	228
РАЗДЕЛ 3. Развитие субъектности человека (субъектогенез)	232
<i>Ануфриюк К.Ю.</i> ТИПЫ СУБЪЕКТНОСТИ У ПОДРОСТКОВ	232
<i>Барышева Т.Д.</i> ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ СТУДЕНТА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ	234
<i>Виленская Г.А.</i> ОСОБЕННОСТИ КОНТРОЛЯ ПОВЕДЕНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ	238

<i>Гаврилова Т.А.</i> ВОЗРАСТ, СТИМУЛЫ И ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ ОКРАСКА ПЕРВОГО ОПЫТА ОСОЗНАНИЯ АУТОМОРТАЛЬНОСТИ	241
<i>Гагарин А.В., Мудрак С.А.</i> РАЗВИТИЕ СУБЪЕКТНОСТИ В ДИАЛОГЕ С ПРИРОДОЙ	243
<i>Герасимова А.С.</i> ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ С РАЗЛИЧНОЙ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИЕЙ	245
<i>Глозман Ж.М., Наумова В.Н.</i> СУБЪЕКТОГЕНЕЗ В ПОЖИЛОМ ВОЗРАСТЕ	248
<i>Головей Л.А.</i> СЕМЕЙНЫЕ ФАКТОРЫ ГОТОВНОСТИ К ПРИНЯТИЮ ЖИЗНЕННО ВАЖНЫХ РЕШЕНИЙ	251
<i>Гончарова Е.О.</i> РАЗВИТИЕ СУБЪЕКТНОСТИ В ПЕРИОД РАННЕЙ ЮНОСТИ	254
<i>Горьковская И.А.</i> ЗНАЧЕНИЕ ЖИЗНЕННОГО ПУТИ ПОДЭКСПЕРТНОГО В СУДЕБНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЭКСПЕРТИЗЕ	256
<i>Гошовская Д.Т.</i> ВЗАИМОЗАВИСИМОСТЬ РАЗВИТИЯ САМОАКЦЕПТАЦИИ И МОРАЛЬНОЙ САМООЦЕНКИ ПОДРОСТКОВ	258
<i>Волкова Е.Н., Гришина А.В.</i> ИССЛЕДОВАНИЕ СТРУКТУРЫ СУБЪЕКТНОСТИ В МЛАДШЕМ ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ	260
<i>Дементий Л.И.</i> СУВЕРЕННОСТЬ ЛИЧНОСТИ КАК ФОРМА СУБЪЕКТНОСТИ И ЕЕ НАРУШЕНИЕ В УСЛОВИЯХ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО НАСИЛИЯ	263
<i>Дмитриева В.А., Горчакова Н.М.</i> ОСОБЕННОСТИ СИБЛИНГОВОЙ ПОЗИЦИИ У БЛИЗНЕЦОВ	266
<i>Дробышева Т.В., Туркина Ю.И.</i> РАННЯЯ ЭКОНОМИЧЕСКАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ: ОБРАЗ БЕДНОГО И БОГАТОГО ЧЕЛОВЕКА В ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ ДОШКОЛЬНИКОВ	269
<i>Кашапова Г.И.</i> ОСОБЕННОСТИ ОТВЕТСТВЕННОСТИ С РАЗЛИЧНОЙ ИДЕНТИЧНОСТЬЮ У СТУДЕНТОВ КАК СУБЪЕКТОВ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ	272
<i>Кирпиков А.Р.</i> ПРИНЯТИЕ ПОМОЩИ ИЗВНЕ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ПРОЯВЛЕНИЯ СУБЪЕКТНОСТИ	275
<i>Кобыльченко В.В.</i> ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ КАК ГЛАВНЫЙ ФАКТОР РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТНОСТИ ЧЕЛОВЕКА	278

<i>Королева Н.Н., Алехин А.Н., Богдановская И.М., Проект Ю.Л.</i> СУБЪЕКТОГЕНЕЗ ЗНАКОВО-СМЫСЛОВОЙ РЕГУЛЯЦИИ СОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ УСЛОВИЯХ	281
<i>Крищенко Е.П.</i> ФОРМИРОВАНИЕ СУБЪЕКТНОСТИ СТУДЕНТА-ПЕРВОКУРСНИКА	284
<i>Крюкова Т.Л.</i> О ВЗАИМОСВЯЗИ ВЗРОСЛОСТИ И СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ	286
<i>Куфтяк Е.В.</i> СИБЛИНГОВЫЕ ОТНОШЕНИЯ И СИСТЕМА РЕГУЛЯЦИИ ПОВЕДЕНИЯ	289
<i>Лебедева Е.И., Попрыго А.Ю.</i> ПОНИМАНИЕ ОБМАНА И НЕВЕРНЫХ МНЕНИЙ В СКАЗКАХ ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	292
<i>Марков А.С.</i> РАЗВИТИЕ СУБЪЕКТНОСТИ КУРСАНТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВОЕННОГО ВУЗА	294
<i>Мустафин Т.Р.</i> ДОШКОЛЬНИК КАК СУБЪЕКТ КУЛЬТУРЫ	297
<i>Некрасова Е.В.</i> СУБЪЕКТНОСТЬ И ОБУЧЕНИЕ	299
<i>Огнев А.С., Лихачева Э.В.</i> «ЖИЗНЕННАЯ НАВИГАЦИЯ» КАК ФОРМА ПОЗИТИВНООРИЕНТИРОВАННОГО СУБЪЕКТОГЕНЕЗА ЛИЧНОСТИ	301
<i>Панов В.И., Плаксина И.В.</i> МОДЕЛЬ СТАНОВЛЕНИЯ СУБЪЕКТНОСТИ ПЕДАГОГА	304
<i>Погорелова Е.И., Погорелов А.А.</i> САМОЭФФЕКТИВНОСТЬ И ОСОБЕННОСТИ ЕЕ ПРОЯВЛЕНИЯ НА ЭТАПЕ РАННЕЙ ЮНОСТИ	307
<i>Рамендик Д., Фокина Е.</i> СУБЪЕКТИВНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О СЧАСТЬЕ У СТУДЕНТОВРАЗНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ	310
<i>Рачугина А.Ю.</i> СТАНОВЛЕНИЕ СУБЕКТ-СУБЪЕКТНЫХ ОТНОШЕНИЙ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ	312
<i>Родштейн М.Н.</i> ОТ АНДРОГИНИИ К БЕСПОЛОСТИ	316
<i>Самохвалова А.Г.</i> РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА КАК СУБЪЕКТА ОБЩЕНИЯ	319
<i>Селезнева М.В.</i> РАЗВИТИЕ СУБЪЕКТНОСТИ КУРСАНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВОЕННОГО ВУЗА	322
<i>Селиванова О.Г.</i> СУБЪЕКТНОСТЬ ШКОЛЬНИКА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН	325

<i>Семенова Л.Э.</i> ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ГЕНДЕРНОЙ СУБЪЕКТНОСТИ В РАННЕМ ОНТОГЕНЕЗЕ	326
<i>Сергиенко Е.А., Лебедева Е.И., Таланова Н.Н.</i> РОЛЬ ПСИХОМЕТРИЧЕСКОГО ИНТЕЛЛЕКТА И МОДЕЛИ ПСИХИЧЕСКОГО В ПОНИМАНИИ ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СИТУАЦИЙ СОЦИАЛЬНОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ(НА ПРИМЕРЕ РЕКЛАМЫ)	330
<i>Сергиенко Е.А., Лялина И.А.</i> СУБЪЕКТИВНЫЙ ВОЗРАСТ КАК ПРЕДИКТОР ПОВЕДЕНИЯ	333
<i>Скрипкина Т.П.</i> СИСТЕМА ДОВЕРИТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ И РАЗВИТИЕ СУБЪЕКТНОСТИ В ОНТОГЕНЕЗЕ	336
<i>Скутина Т.В.</i> РАЗВИТИЕ РЕСУРСОВ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ ПОДРОСТКОВ В ТРЕНИНГОВЫХ ПРАКТИКАХ «РЕЖИССИРОВАНИЯ»	338
<i>Смирнова О.М., Савина О.О.</i> ОТРАЖЕНИЕ ПОСТРОЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ЖИЗНЕННОГО ПУТИ У ПОДРОСТКОВ (НА ПРИМЕРЕ ПОРТФОЛИО УЧЕНИКОВ 8–9 КЛАССОВ)	341
<i>Смутьсон М.Л.</i> СУБЪЕКТНОСТЬ В СТАРОСТИ КАК ФАКТОР САМОРАЗВИТИЯ	344
<i>Солодкова Т.И.</i> ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ВАРИАНТЫ РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТНОСТИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ	347
<i>Стахнева Л.А.</i> ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТНОСТИ ЛИЧНОСТИ	349
<i>Суворова О.В.</i> СТРУКТУРА СУБЪЕКТНОСТИ КАК ОСНОВАНИЕ КРИТЕРИАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ОЦЕНКИ ЕЕ РАЗВИТИЯ У СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНИКА	352
<i>Тесля С.Н.</i> ПОНЯТИЯ «СУБЪЕКТНЫЙ ПОДХОД», «СУБЪЕКТНОСТЬ» И «ЧЕЛОВЕК КАК СУБЪЕКТ ЖИЗНИ»	355
<i>Хусаинова С.В.</i> СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ХАРАКТЕРИСТИК ИДЕНТИЧНОСТИ У СТУДЕНТОВ ССУЗА И ВУЗА КАК СУБЪЕКТОВ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ	358
<i>Чебакова Ю.В.</i> СУБЪЕКТНЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ ГЕНДЕРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ	360
<i>Чернышев А.С., Гребеньков Н.Н.</i> СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЙ СФЕРЫ УСПЕШНОЙ ЛИЧНОСТИ (по итогам эксперимента «экс-постфактум»)	363
<i>Эйдельман Г.Н.</i> СУБЪЕКТИВНАЯ ОЦЕНКА МИРА В МОЛОДОМ ВОЗРАСТЕ (20–30 ЛЕТ)	366

<i>Юхновец Т.И.</i> СУБЪЕКТИВНАЯ ОЦЕНКА СТУДЕНТОВ ДИНАМИКИ РАЗВИТИЯ СВОЕЙ СУБЪЕКТНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ	369
РАЗДЕЛ 4. Психология человеческого бытия. Экзистенциальная психология	371
<i>Баканова А.А.</i> КОГНИТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ СОВЛАДАНИЯ СО СТРАХОМ СМЕРТИ	371
<i>Борзова Т.В.</i> ПОНИМАНИЕ В ОБУЧЕНИИ КАК ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГИИ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО БЫТИЯ	374
<i>Василенко Т.Д.</i> СМЫСЛОВАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ВРЕМЕНИ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО БЫТИЯ КАК ОСНОВАНИЕ ПОСТРОЕНИЯ ЖИЗНЕННОГО ПУТИ ЛИЧНОСТИ	377
<i>Габдулина Л.И., Хачатурян Н.А.</i> ЦЕННОСТНЫЕ И СМЫСЛОЖИЗНЕННЫЕ ОРИЕНТАЦИИ ЛЮДЕЙ, СОЗНАТЕЛЬНО ОТКАЗЫВАЮЩИХСЯ ОТ РОДИТЕЛЬСТВА	380
<i>Гришина Н.В.</i> ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫЙ ОПЫТ: ЭМПИРИЧЕСКИЕ ОПИСАНИЯ	383
<i>Гусейнов А.Ш.</i> СПЕЦИФИКА СУБЪЕКТНОСТИ В РАЗЛИЧНЫХ ВИДАХ ПРОТЕСТНОЙ АКТИВНОСТИ	386
<i>Диденко Е.Н.</i> ОСОБЕННОСТИ СУБЪЕКТНОСТИ МОРЯКОВ	389
<i>Земзюлина И.Н., Дремина Т.Ф.</i> ОСОБЕННОСТИ СМЫСЛОВОГО КОМПОНЕНТА ПЕРЕЖИВАНИЯ БЕРЕМЕННОСТИ В КОНТЕКСТЕ ЖИЗНЕННОГО ПУТИ ЛИЧНОСТИ	392
<i>В.В. Знаков</i> НЕПОСТИЖИМОЕ И ТАИНСТВЕННОЕ В ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНОМ ОПЫТЕ СУБЪЕКТА	394
<i>Карпинский К.В.</i> КЛАССИФИКАЦИЯ РЕСУРСОВ ЛИЧНОСТИ КАК СУБЪЕКТА ЖИЗНИ	398
<i>Касавина Н.А.</i> «СОБИРАНИЕ» ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНОГО ОПЫТА	401
<i>Кибальченко И.А.</i> ОПЫТ ЧЕЛОВЕКА КАК ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ	405
<i>Кириленко И.Н.</i> ОСНОВНЫЕ СОСТАВЛЯЮЩИЕ ЛИЧНОСТНОГО МОДУСА ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ	408
<i>Клементьева М.В.</i> БИОГРАФИЧЕСКАЯ РЕФЛЕКСИЯ КАК ПРЕДМЕТ ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХОЛОГИИ	411
<i>Криулина А.А.</i> РОЛЬ ЖИЗНЕННЫХ ЗАДАЧ В СТАНОВЛЕНИИ МОЛОДОГО УЧЕНОГО СУБЪЕКТОМ НАУЧНОГО ПОЗНАНИЯ	414

<i>Лабунская В.А.</i> ОПЫТ ПЕРЕЖИВАНИЙ НЕГАТИВНЫХ ТРАНСФОРМАЦИЙ ВНЕШНЕГО ОБЛИКА В РЕЗУЛЬТАТЕ ТЕРРОРИСТИЧЕСКОГО АКТА КАК ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГИИ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО БЫТИЯ	417
<i>Лейбин В.М.</i> ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНО-ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ Р. ЛЭЙНГА О ЛИЧНОСТИ	419
<i>Ожигова Л.Н.</i> ГЕНДЕРНЫЙ РОЛЕВОЙ КОНФЛИКТ КАК ПРОБЛЕМА БЫТИЯ ЛИЧНОСТИ	423
<i>Прохоров А.О.</i> РЕФЛЕКСИВНАЯ РЕГУЛЯЦИЯ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ	427
<i>Рябикина З.И.</i> ИССЛЕДОВАНИЯ БЫТИЯ ЛИЧНОСТИ И ЕЕ СО-БЫТИЯ С ТЕОРЕТИКО- МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ПОЗИЦИЙ ПСИХОЛОГИИ СУБЪЕКТА	430
<i>Садчикова Е.Г., Панченко О.А</i> САМООЦЕНКА КАК ДЕТЕРМИНАНТА УСПЕШНОСТИ САМОРЕАЛИЗАЦИИ В РАЗНЫЕ ВОЗРАСТНЫЕ ПЕРИОДЫ	433
<i>Сапогова Е.Е.</i> ГРАНИЦЫ «Я»: ЖИЗНЕННЫЙ И ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫЙ ОПЫТ	436
<i>Селезнева Е.В.</i> ЖИЗНЕННЫЕ СМЫСЛЫ И ЭФФЕКТИВНОСТЬ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЧЕЛОВЕКА	439
<i>Селиванов В.В.</i> МЫШЛЕНИЕ КАК ВАЖНЕЙШИЙ КОМПОНЕНТ БЫТИЯ СУБЪЕКТА	442
<i>Трошихина Е.Г.</i> СУБЪЕКТИВНОЕ ВОСПРИЯТИЕ ВРЕМЕННЫХ ПЕРИОДОВ ЖИЗНИ В СВЯЗИ С ПСИХОЛОГИЧЕСКИМ БЛАГОПОЛУЧИЕМ ЧЕЛОВЕКА	445
<i>Турок Е.М.</i> ПОНИМАНИЕ КАК МНОГООБРАЗИЕ СПОСОБОВ ИНТЕРПРЕТАЦИИ СУБЪЕКТОМ КРИТИЧЕСКИХ СОБЫТИЙ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО БЫТИЯ	448
<i>Тучина О.Р.</i> САМОПОНИМАНИЕ И САМОИНТЕРПРЕТАЦИЯ КАК ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО БЫТИЯ	451
<i>Фахрутдинова Л.Р.</i> ПЕРЕЖИВАНИЕ, ВПЕЧАТЛЕНИЕ И ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫЙ ОПЫТ	455
<i>Чеснокова М.Г.</i> УЧЕНИЕ С. КЪРКЕГОРА ОБ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ	457
<i>Шамянов Р.М.</i> СУБЪЕКТНОСТЬ И СУБЪЕКТИВНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ	460

<i>Шиповская В.В.</i> ПРЕОДОЛЕВАЮЩАЯ АКТИВНОСТЬ ЛИЧНОСТИ КАК ПОТЕНЦИАЛ СУБЪЕКТНОСТИ	463
<i>Карлова Е.С., Шлыкова Ю.Б.</i> ТИП ВРЕМЕННОЙ ОРИЕНТАЦИИ ЛИЧНОСТИ И СМЫСЛОВЫЕ ЕДИНИЦЫ ОБРАЗА БУДУЩЕГО	466
РАЗДЕЛ 5. Регуляция и саморегуляция человека	469
<i>Абдуллаева М.М.</i> ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТНОЙ РЕГУЛЯЦИИ УЧИТЕЛЕЙ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ	469
<i>Абитов И.Р.</i> ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ ФАРМАЦЕВТОВ И МЕДИЦИНСКИХ СЕСТЕР	472
<i>Акопян Л.С.</i> МНОГОФАКТОРНАЯ МОДЕЛЬ РЕГУЛЯЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	475
<i>Андреева М.А.</i> ПРОБЛЕМЫ САМОРЕГУЛЯЦИИ ПОВЕДЕНИЯ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ	478
<i>Бардадымов В.А.</i> АУТЕНТИЧНОСТЬ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА КАК ОСНОВА ИЗМЕНЕНИЙ В КРИЗИСНЫХ И КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЯХ	480
<i>Белехов Ю.Н.</i> КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ РАЗВИТОСТИ САМОРЕГУЛЯЦИИ У ДЕТЕЙ 6–10 ЛЕТ ПО ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ МЕТОДИКЕ ДИАГНОСТИКИ РАЗВИТИЯ ЕЕ СИСТЕМНЫХ КОМПОНЕНТОВ «ПОСТРОЙ СВОЙ ДОМ»	483
<i>Березина Т.Н.</i> ЛИЧНОСТНАЯ РЕГУЛЯЦИЯ ПРОДОЛЖИТЕЛЬНОСТИ ЖИЗНИ	485
<i>Бондаренко И.Н.</i> МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ АКТУАЛГЕНЕЗА ОСОЗНАННОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	488
<i>Бусарова О.Р.</i> СВЯЗЬ КОНСТРУКТИВНОСТИ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ СТУДЕНТОВ С ИНТЕНСИВНОСТЬЮ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ ЛИЧНОСТИ	491
<i>Валиуллина М.Е.</i> ВЗАИМОСВЯЗЬ РЕФЛЕКСИВНОСТИ И ПСИХИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ В ЭМОЦИОНАЛЬНО НАПРЯЖЕННОЙ СИТУАЦИИ У СТУДЕНТОВ С РАЗЛИЧНЫМ ОБРАЗОМ МИРА	493
<i>Ванин А.В., Моросанова В.И.</i> САМОРЕГУЛЯЦИЯ ВРЕМЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ СТАРШЕКЛАССНИКАМИ С РАЗЛИЧНЫМИ ЛИЧНОСТНЫМИ ДИСПОЗИЦИЯМИ	495

<i>Вдовина Д.В., Огородова Т.В.</i> ВОЛЕВАЯ РЕГУЛЯЦИЯ И АКЦЕНТУАЦИИ ХАРАКТРЕРА ЛИЧНОСТИ СПОРТСМЕНА-ПОДРОСТКА	498
<i>Войтехович Т.С.</i> ОСОБЕННОСТИ РЕГУЛЯТОРНЫХ ПРОЦЕССОВ ПРОФЕССИОНАЛОВ И ИХ ФУНКЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ В ВАХТОВЫЙ ПЕРИОД	500
<i>Глебов В.В.</i> УРОВНИ АДАПТИРОВАННОСТИ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВ В ЭМОЦИОНАЛЬНО- ПОВЕДЕНЧЕСКОЙ РЕГУЛЯЦИИ	503
<i>Дёгтева Я.Н.</i> ОСОБЕННОСТИ ПАМЯТИ У СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМИ СТИЛЯМИ САМОРЕГУЛЯЦИИ	505
<i>Доценко О.Н., Бондаренко И.Н.</i> ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ РЕГУЛЯЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЛЯ РАЗНЫХ ТИПОВ ПРОФЕССИЙ	508
<i>Завалишина Д.Н.</i> ФУНКЦИИ «УХОДОВ» В РЕГУЛЯЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	511
<i>Зобков А.В.</i> ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОЛОЖЕНИЯ САМОРЕГУЛЯЦИИ СУБЪЕКТОМ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	513
<i>Исаева Е.Р., Лебедева Г.Г., Павлова О.В.</i> ВЗАИМОСВЯЗЬ ПОКАЗАТЕЛЕЙ СТИЛЯ САМОРЕГУЛЯЦИИ СЛИЧНОСТНЫМИ ОСОБЕННОСТЯМИ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ	516
<i>Кастромицкая Е.В.</i> ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВАЯ ПРИРОДА ЛИЧНОСТНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ	518
<i>Ковалева Ю.В.</i> ПАТТЕРНЫ РЕГУЛЯЦИИ ПОВЕДЕНИЯ ВО ВРЕМЯ БЕРЕМЕННОСТИ	519
<i>Колобанов А.С.</i> СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПОКАЗАТЕЛЕЙ РАЗВИТИЯ СПОСОБНОСТИ К САМОУПРАВЛЕНИЮ У СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО И ТРЕТЬЕГО КУРСА – БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ	522
<i>Кондратюк Н.Г.</i> НАДЕЖНОСТЬ ДЕЙСТВИЙ СПАСАТЕЛЕЙ И ИНДИВИДУАЛЬНО-ТИПОЛОГИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА ВЗАИМОСВЯЗИ ЛИЧНОСТНО-ТЕМПЕРАМЕНТАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ, ОСОЗНАННОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ И ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ СТРЕССОВОГО ТИПА	525
<i>Корнеева С.А.</i> НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ РАЗЛИЧИЙ ПРОЦЕССОВ САМОРЕГУЛЯЦИИ	527

<i>Корниенко Д.С., Козлов А.И., Отавина М.Л.</i> ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ КАК ХАРАКТЕРИСТИКА САМОРЕГУЛЯЦИИ И ПОСРЕДНИК МЕЖДУ ПСИХОЛОГИЧЕСКИМИ И БИОЛОГИЧЕСКИМИ РЕАКЦИЯМИ В СТРЕССЕ	530
<i>Котова С.А.</i> ЗНАЧИМОСТЬ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ РЕГУЛЯЦИИ КАРДИОРИТМА У ОБУЧАЮЩИХСЯ	533
<i>Кузнецова А.А.</i> ОРГАНИЗАЦИЯ И МЕТОДЫ ПРОГРАММЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПРОФИЛАКТИКИ ВОЗНИКНОВЕНИЯ СОСТОЯНИЯ ВЫГОРАНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ	535
<i>Кузнецова А.А.</i> СМЫСЛОВЫЕ МЕХАНИЗМЫ РЕГУЛЯЦИИ СОСТОЯНИЯ ВЫГОРАНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ	539
<i>Кумьшева Р.М.</i> АКТИВНОСТЬ И ПОЗИЦИЯ ЧЕЛОВЕКА В ЕГО ВЗАИМОДЕЙСТВИИ С ВНЕШНИМ МИРОМ	541
<i>Леонова А.Б., Блинникова И.В., Капица М.С.</i> ВЛИЯНИЕ НЕГАТИВНОЙ ОБРАТНОЙ СВЯЗИ НА РЕШЕНИЕ КОГНИТИВНЫХ ЗАДАЧ	544
<i>Макалатия А.Г.</i> ГЕЙМИФИКАЦИЯ КАК МЕТОД УПРАВЛЕНИЯ МОТИВАЦИЕЙ ЛИЧНОСТИ	547
<i>Моросанова В.И., Бондаренко И.Н., Сидиков В.А.</i> САМОРЕГУЛЯЦИЯ И ИНТЕЛЛЕКТ В ПРЕОДОЛЕНИИ АКАДЕМИЧЕСКОЙ НЕУСПЕШНОСТИ УЧАЩИХСЯ	550
<i>Моросанова В.И., Филиппова Е.В., Фомина Т.Г.</i> УСТОЙЧИВОСТЬ САМОРЕГУЛЯЦИИ КАК ОСНОВА НАДЕЖНОСТИ ДЕЙСТВИЙ УЧАЩИХСЯ В СИТУАЦИЯХ ПРОВЕРКИ ЗНАНИЙ	553
<i>Моросанова В.И., Фомина Т.Г.</i> САМОРЕГУЛЯЦИЯ, КОГНИТИВНЫЕ ОСОБЕННОСТИ И МАТЕМАТИЧЕСКАЯ УСПЕШНОСТЬ ШКОЛЬНИКОВ	555
<i>Новикова Ж.М.</i> ИССЛЕДОВАНИЕ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ ЛЮДЕЙ ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА	558
<i>Обознов А.А.</i> ВНУТРЕННИЕ И ВНЕШНИЕ РЕСУРСЫ ПСИХИЧЕСКОЙ РЕГУЛЯЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	561
<i>Постылякова Ю.В.</i> ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ РУКОВОДИТЕЛЯ И ВЫБОР СПОСОБА ДЕЙСТВИЙ В СЛОЖНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СИТУАЦИИ	563
<i>Радченко С.М., Панченко О.А.</i> ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ЭФФЕКТИВНОСТИ ЦЕРЕБРАЛЬНОЙ ГЕМОДИНАМИКИ С ПОМОЩЬЮ ДОППЛЕРОГРАФИЧЕСКОЙ И РЕОЭНЦЕФАЛОГРАФИЧЕСКОЙ ВИЗУАЛИЗАЦИИ	566

<i>Рассказова Е.И.</i> ИЗМЕНЕНИЕ ЦЕЛИ В СТРУКТУРЕ САМОРЕГУЛЯЦИИ: РАЗРАБОТКА ПОНЯТИЯ И ВОЗМОЖНОСТИ ДИАГНОСТИКИ	569
<i>Рассказова Е.И., Ковров Г.В., Мачулина А.И.</i> КОГНИТИВНАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ БОЛЕЗНИ И ЛЕЧЕНИЯ КАК ФАКТОР САМОРЕГУЛЯЦИИ В СИТУАЦИИ СОМАТИЧЕСКОГО ЗАБОЛЕВАНИЯ	572
<i>Сизова М.А.</i> К ВОПРОСУ ИЗУЧЕНИЯ УСТОЙЧИВОСТИ СУБЪЕКТА	575
<i>Токарева В.Б., Кашанов С.М.</i> ВОЛЕВАЯ САМОРЕГУЛЯЦИЯ И ЛОКУС КОНТРОЛЯ У СПОРТСМЕНОВ РАЗНЫХ ВИДОВ СПОРТА	577
<i>Цыганов И.Ю.</i> ИНДИВИДУАЛЬНО-ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОСВЯЗИ САМОРЕГУЛЯЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ОТНОШЕНИЯ К УЧЕНИЮ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ	579
<i>Чернов А.В.</i> ОСОБЕННОСТИ РЕФЛЕКСИВНОЙ РЕГУЛЯЦИИ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ, ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫХ ПО РАЗЛИЧНЫМ ОСНОВАНИЯМ	582

Предисловие

В 2013 г. исполнилось 80 лет со дня рождения А.В. Брушлинского (1933–2002). Андрей Владимирович Брушлинский – выдающийся российский психолог, блестящий организатор науки, притягивавший и объединявший вокруг себя ученых, придерживающихся самых разных, иногда даже диаметрально противоположных взглядов. Доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАН, Лауреат премии им. С.Л. Рубинштейна Президиума РАН (1992) и премии Президента РФ (1998). Трижды избиравшийся на основе тайного голосования директор Института психологии РАН (1989–2002), главный редактор «Психологического журнала» (1988–2002), один из учредителей и академик Российской академии образования, один из основателей Российского гуманитарного научного фонда, член президиума Российского общества психологов.

Юбилейной дате посвящается научная конференция, организуемая Институтом психологии РАН. Андрей Владимирович руководил Институтом 12 лет, развивая не только психологию субъекта, но и различные направления психологии. Его научная самоотверженность, интеллигентность и толерантность дают пример научной ответственности и увлеченности. Всероссийская конференция «Человек, субъект и личность в современной психологии», посвященная его памяти, охватывает самые широкие направления современной психологической науки и ее цель – обсудить и обобщить самые последние тенденции развития. На конференцию было подано 633 тезиса и принято к печати 593. География авторов тезисов охватывает буквально всю страну, от Архангельска до Владивостока – 59 городов России. Наши коллеги и друзья из других стран также проявили интерес и прислали материалы на конференцию: из Украины – 14 тезисов, 4 – из Белоруссии и по 1 работе из Кыргызстана и Болгарии. Мы благодарны и признательны всем, для кого данная конференция, организуемая Институтом психологии РАН, посвященная А.В. Брушлинскому, имеет научный смысл и притягательность. Все материалы конференции выходят в 3-х томах. Объединение направлений в тома диктовалось как содержательной близостью, так и объемом материалов. Нумерация направлений осталась прежней.

Том 1 включает следующие направления конференции: Введение «А.В. Брушлинский в современной психологии»; «История, теория и методология изучения человека, субъекта и личности» (направление 1); «Соотношение индивида, индивидуальности, субъекта и личности в изучении человека» (направление 5); «Развитие субъектности человека (субъектогенез)» (направление 6); «Психология человеческого бытия Экзистенциальная психология» (направление 12) и «Регуляция и саморегуляция человека» (направление 16).

Том 2 содержит следующие направления: «Проблемы человека в современном обществе» (направление 2); «Человек как субъект познания и общения» (направление 3); «Индивидуальный и групповой субъект в современной психологии» (направление 8); «Мышление как процесс и интеллектуальное развитие» (направление 9) и «Психологическое здоровье и духовно-нравственные детерминанты личности как субъекта жизни» (направление 15).

Том 3 включает следующие направления: «Способности, ресурсы и потенциал человека» (направление 4); «Психофизиологические закономерности формирования и актуализации субъективного опыта» (направление 7); «Психология творчества и одаренности человека» (направление 10); «Дискурс и его психологическое воздействие на человека» (направление 13); «Субъект труда и профессиональной

деятельности» (направление 11) и «Посттравматический стресс и психологическая безопасность человека» (направление 14).

Еще раз благодарим всех приславших материалы. Институт психологии РАН сделает все возможное в организации конференции, чтобы оправдать ваше доверие и ожидания.

Оргкомитет конференции

ВВЕДЕНИЕ

А.В. Брушлинский в современной психологии

ПРОБЛЕМА СУБЪЕКТА НАУЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАБОТАХ А.В. БРУШЛИНСКОГО

Артемьева О.А. (Иркутск)
oartemeva@yandex.ru

В современных условиях реформы российской науки особое значение приобретают исследования возможностей ее субъекта – индивидуального и группового. Крайне перспективен угол зрения, под которым отдельный ученый и целое научное сообщество видятся субъектами, творцами, деятелями, способными к самоорганизации. Вместе с тем такой подход требует значительной методологической работы: выделения критериев субъекта, определения системы его отношений, особенностей генеза, условий развития и т.д.

Проблематика субъекта научного познания обозначена в науковедческих работах М.Г. Ярошевского, предложившего его уровни и некоторые закономерности генеза (Ярошевский, 1979). Дальнейшее развитие эти представления нашли в работах по социальной психологии науки В.П. Карцева (1984), А.В. Юревича (2001) и др.

Основы психологической разработки представлений о субъекте научной деятельности находим в работах А.В. Брушлинского. В разрабатываемом ученым подходе нашли отражения положения работ С.Л. Рубинштейна и Б.Ф. Ломова.

В работе «Размышления о науке», датируемой 1920-ми годами, С.Л. Рубинштейн рассматривает научное познание как неотделимое от субъекта. Путь научного поиска представляется как критическое осмысление и преобразование, «изменение того, что есть». Ученый – творец. Вместе с тем он работает в рамках научной традиции, опираясь на опыт предшествующих исследователей, ориентируясь на действующие стандарты научного исследования. Такое видение позволяет С.Л. Рубинштейну говорить о «социализированности» знаний и социальности науки.

В работах С.Л. Рубинштейна субъект научного познания выступает как деятель, коллективный характер которого «преодолевают изолированность единичного, сепаратизм отдельных мирков» (Рубинштейн, 1989, с. 332), обеспечивая объективность проводимого исследования. С другой стороны, общественный субъект, осознающий познаваемое им бытие в общественно-исторически сложившихся формах, реализуется в конкретном индивиде (Рубинштейн, 1997).

В разработке категории «субъект» А.В. Брушлинский продолжает традицию, заложенную в трудах С.Л. Рубинштейна. Субъект, для авторов, – тот, кто не только обнаруживается, но и определяется в творческой самодеятельности (Брушлинский, 2000). Продолжая идеи С.Л. Рубинштейна о социальности науки и объективности научного знания, А.В. Брушлинский говорит об объективности, независимости со-

держания идей от порождающего, создающего их субъекта: «независимость их содержания от субъекта определяется их зависимостью от отражаемого ими бытия» (Брушлинский, 2002, с. 16).

Реализуя системный подход, обоснованный в работах Б.Ф. Ломова, А.В. Брушлинский подчеркивает целостность, системность субъекта. Это качество отражает единство деятельности и всех видов активности субъекта. Системность индивидуального и группового субъекта рассматривается автором в качестве основы «неразрывных взаимосвязей теории, эмпирии и практики» в процессе развития познавательной деятельности.

А.В. Брушлинский увязывает деятельностный подход к научному познанию с глубочайшим принципом научного исследования в психологии – единства теории, эксперимента и практики. «Именно теория деятельности (изначально практической, затем также и теоретической, но в принципе единой), – пишет автор, – раскрывает и утверждает органическое единство эксперимента и практики» (Брушлинский, 2002, с. 23). Рассматриваемый принцип может служить методологической основой изучения социально-психологической детерминации развития науки. Он вскрывает зависимость научного познания от практики его субъекта: в случае индивидуального субъекта – от опыта конкретного исследователя, в случае коллективного – от общественной практики и социального заказа.

Обращаясь к результатам исследований, проведенных под руководством С.Л. Рубинштейна, А.В. Брушлинский проводит параллель между развитием мышления и науки. Возникновение и развитие мышления в этих исследованиях представляется как процесс одновременного движения и от частного к общему, и от общего к частному. Аналогично и при развитии науки, по его мнению, происходит и теоретический, и практический поиск: «фундаментальная наука всегда в той или иной мере неразрывно связана с практикой, вообще с жизнью, а практика в современном обществе необходимо (хотя бы в минимальной степени) связана с теорией» (Брушлинский, 2002, с. 27). Очевидным примером такого развития науки является связь содержания теорий личности и результатов психотерапевтической практики.

Творческое освоение идей С.Л. Рубинштейна и Б.Ф. Ломова позволяет А.В. Брушлинскому предложить критерии субъекта. Среди них можно обнаружить следующие: 1) выделение себя из окружающей действительности, противопоставление себя ей как объекту действия, познания, созерцания и т.д.; 2) формирование, создание, конструирование понятий; 3) взаимосвязь с другими людьми как субъектами; 4) целостность, единство, интегральность деятельности субъекта и всех видов его активности (Брушлинский, 2002).

Содержание понятия «субъект» в работах автора выходит за рамки личности: «В самом полном и широком смысле слова субъект – это все человечество в целом, представляющее собой противоречивое системное единство субъектов разного масштаба: государств, наций, этносов, общественных классов и групп, индивидов, взаимодействующих друг с другом» (Брушлинский, 1994, с. 19–20). Таким образом, в подходе А.В. Брушлинского реализуется представление об уровнях субъекта. Более того, разные уровни субъекта выступают как взаимодействующие друг с другом, как это и имеет место в реальном бытии.

Уровневый подход позволяет расширить представления о субъекте научного познания, преодолев границу личности ученого. Перспективность субъектного подхода в понимании закономерностей эффективной организации и самоорганизации науки связывается нами с выделением не столько разных видов детерминации

науки – личностного и социального, сколько принципа, определяющего всю систему детерминации – принципа субъекта.

Особенно перспективен уровневый субъектный подход при непосредственном обращении к процессу развития научного познания, фактам его истории. Выделяемые А.В. Брушлинским критерии субъекта могут использоваться для изучения динамики формирования субъекта научной деятельности не только на уровне личности, но также уровнях научного микросоциума ученого и научного сообщества.

Так, результаты проводимых нами исследований позволяют рассматривать социально-психологическую детерминацию психологической науки как процесс становления и развития коллективного субъекта научной деятельности в России в первой половине XX столетия (Артемьева, 2012). При этом сообщество отечественных психологов даже в трудный период 1930–1950-х годов предстает не как мишень идеологического воздействия и репрессий, а способный к самоорганизации коллективный субъект. Понимание закономерностей становления и развития коллективного субъекта научной деятельности является условием не только восстановления исторической справедливости, но обоснованной организации отечественной науки на современном этапе.

Работа выполнена при поддержке РФФИ (грант № 12-06-31093) и гранта Президента Российской Федерации (№ МК-2419.2012.6).

РАЗВИТИЕ ИДЕЙ А.В. БРУШЛИНСКОГО В СУБЪЕКТОЦЕНТРИРОВАННОМ ТИПОЛОГИЧЕСКОМ ПОЗНАНИИ

Базылевич Т.Ф., Пономарев В.П., Рабаданова Р.С. (Москва)
baz5@yandex.ru

Открытия А.В. Брушлинского в человекознании наиболее отчетливо видятся на расстоянии – в перспективе времени. Особую актуальность приобретают инновационные феномены «Субъект деятельности» и «Континуальность органических систем в их отличии от дизъюнктивности «неживых» комплексов».

Субъектоцентрированные технологии позволяют решать ранее не поддающиеся научной проработке проблемы – такие как обоснование индивидуальности как нового объекта дифференциальных разделов психологии, прогнозирование поведения по «жестким» звеньям индивидуальности, психокоррекция деформаций личности. Каковы истоки фокусирования научного познания на развитии наследия ученого?

В 1972 г. А.В. Брушлинский в своей книге «Природные предпосылки психического развития» впервые в политизированной психологии того времени анализировал естественнонаучные данные о «слитиях, гроздьях» разноуровневых свойств субъекта как предикторах формирования «живых» систем. Эти идеи в то время, когда не допускалась даже гипотеза о задатках деятельности, можно было бы трактовать как потрясающие основы идеологизированной психологии тех лет. В эпоху идеологического прессинга на психологию, когда политики, физиологи диктовали психологу, что изучать, какими методами изучать и к каким выводам приходить (по Ярошевскому, 1996), становится понятной инновационность будущих, намеченных Андреем Владимировичем психотехнологий, оценивающих задатки будущей деятельности по интеграциям разноуровневых свойств субъекта в поведении, а не традиционно – по отдельным моторным проекциям психических функций.

Усложнение технологий типологического познания «прорывом» в субъектность вызвано тем фактом, что особенности психических состояний и свойств, традиционно устанавливаемые с помощью наблюдений, тестов и других кратковременных диагностических процедур, не могут быть объективными (подобные характеристики дают только место испытуемого в нормальном распределении, с этими данными трудно работать в практике).

Представленные материалы анализируют получаемые сейчас факты о типологических предикторах деятельности. Уже публикуются данные о типологических особенностях, механизмах и факторах: мотивации деятельности, личностном смысле действий, оптимизации профессионализма, рисков психосоматики, эколого-эмоционального «выгорания», психологических защит личности, выраженности лидерства в социальной группе. (Более подробно – в двух монографиях Т.Ф. Базылевич: «Дифференциальная психофизиология и психология: ключевые идеи». 24 печ.л.; «Психология высших достижений личности (Психоакмеология). 26 печ.л. Серия «Научная мысль». М.: ИНФРА-М, 2013).

Субъектоцентрированность современных аспектов типологического познания анализирует вертикальный «срез» многоуровневых свойств целостной индивидуальности в их эволюционно-системных «слитиях» (Базылевич, 1998, 2005). Такие данные дифференциальной психофизиологии и психологии позволяют по-новому решать проблемы субъектной психологии в аспекте задатков и прогнозирования деятельности. В частности, за последние годы получены результаты о предикторах деформаций личности, проявляющихся, в частности, в интолерантности человека в развивающейся России.

Феномены толерантности, имиджа, акмеологического статуса личности в структуре индивидуальности – как латентные переменные психики – прочно вошли в круг актуальных проблем науки и практики. Толерантность человека в последние годы традиционно изучается, в основном, со стороны ее содержательной компоненты (А.Г. Асмолов, Т.П. Скрипкина и др.). Типологические же детерминанты, акцентирующие формально-динамическую сторону этичтьюдов интолерантного поведения, впервые выделяются в прямой постановке проводимого теоретико-экспериментального исследования (Базылевич, Дубинин, 2011).

Необходимость такого субъектоцентрированного ракурса диктуется противоречиями традиционной – аналитической по своей сути – парадигмы в психологии. Господствующие ранее психотехнологии просто обязывали – как бы для исключения артефактов и часто – из-за предпочтений исследователя – дизъюнктивно расчленять единую реальность манифестаций психического на отдельные функции и свойства. При этом естественно создавалась несистематизируемая мозаика отдельных индивидуальных особенностей – ситуативных, вариативных, которые не могли быть полноценно использованы ни в теории, ни в практике. Отмечались социобиологические парадоксы исследований индивидуальности (Базылевич, 2006).

Представленные результаты лонгитюда опосредствования структурой целостной индивидуальности своеобразия толерантности личности в ее социальной динамике актуальны в плане познания законов континуальности типологических свойств в составе факторов жизнедеятельности. Получаемые факты позволяют анализировать отражение субъектной психогенетики в толерантности как задатки своеобразия акцентуаций социальной личности.

Исследование инициировано тенденциями развития отечественной типологической школы Б.М. Теплова – В.Д. Небылицына. Пилотажные исследования играют здесь эвристическую роль при рассмотрении исторически инвариантных и модифи-

цированных идей направления не только как серию утрат, но и как серию приобретений (именно это качество подчеркнуто М.Г. Ярошевым как индикатор прогресса познания – 1996).

Данная работа имеет – в качестве теоретической сверхзадачи – развитие идущей от творчества А.В. Брушлинского субъектно-деятельностной парадигмы в дифференциальной психофизиологии и психологии, а также в психофизике, акмеологии и общей психологии.

Сравнивали экспериментальные «срезы» 1994 и 2011 гг. Оказалось, что соотношение выраженности толерантности россиян и симптомов целостной индивидуальности сохраняется как статистически достоверный факт как в первом, так и во втором эмпирическом исследовании. Однако конкретное содержание типологических факторов, опосредствующих интолерантность в эти годы, существенно изменяется. Если в 1994 г. интолерантность связана с синдромом интегративного индекса целостной индивидуальности (по ОСЦИ, он отражает гармоничность интеграции свойств индивидуальности), то в 2011 г. интолерантность оказалась генетически взаимосвязанной с особой структурой индивидуальности. Здесь интолерантность присуща лицам с функциональной истощаемостью, низкой работоспособностью в сочетании с высокой социальной желательностью показывать себя максимально выигрышно для окружения.

Собираемые конкретные факты подкрепляют психологический закон о нелинейной субъектоцентрированной детерминации психического со стороны его типологического опосредствования. Внешние причины влияют на поведение и психику через призму внутренних условий субъекта психической деятельности, где существенную, а подчас и решающую роль играет гармоничность целостной индивидуальности. При этом понятие «типологический» связывается с индивидуально-стабильными, конституциональными, генотипическими свойствами индивида и личности.

Личностно-пристрастное субъект-объектное взаимодействие делает необходимым для типологического познания привлечение законов системных исследований индивидуальности (Ломов, 1984; Базылевич, Барабанщиков, 2005). Индивидуальные особенности (например, свойства нервной системы) изучаются в поведении и деятельности – в ходе решения субъектом когнитивных задач. Здесь регуляторный характер влияния природного на психическое характеризуется включением в функциональные органы субъекта особых «слитий» свойств в синдромах жизнедеятельности. Соответствующие факторы непременно включают характеристики задач и способов их выполнения, а также системообразующие координаты взаимодействия свойств субъекта реализации мотивов и потребностей личности (Базылевич, Ломов, 1996).

И наконец, инновационные задачи (сущностно детерминированные отдаленными их последствиями) решаются в плане их типологической регуляции совершенно особым способом. Здесь становится необходимым обращаться к целостным сферам разноуровневых свойств и качеств индивида и личности, спаянным с культуральными и социальными компетенциями личности (Базылевич, Пономарев, 2010; Пономарев, 2011). Законы индивидуальности также дают возможность оптимально осуществлять реальное индивидуализированное обучение и воспитание подрастающего поколения (Рабданова, 2011). При этом чётко прослеживается континуальность (по А.В. Брушлинскому) компонент субъекта деятельности. Валидизация субъектоориентированных психотехнологий позволила показать контину-

альность сферы «Общие свойства нервной системы – особенности установки – выраженность лидерства в социальной группе» (Базылевич, 2012).

Разрабатываемые психотехнологии необходимы для оценки влияния «латентных переменных» на деятельность и на общеличные свойства (типа толерантности), что актуально для понимания законов своеобразия психики и для психологии безопасности индивидуальности (Базылевич, 2005; Пономарев, 2010, 2011).

Таким образом, значение и практическое использование фундаментальных законов психологической науки, очевидно, в значительной степени определяется степенью проработки субъектоцентрированных ее проблем. Здесь важен закон А.В. Брушлинского, реализующий наработки С.Л. Рубинштейна, согласно которому «внешние» причины воздействуют на поведение и психику через призму «внутренних» условий субъекта психической деятельности. «Жесткие звенья» этих условий рационально изучать в типологических синдромах индивидуальности, которая всегда целостна (Базылевич, Пономарев, 2010). Фиксируемые закономерности требуют для их реализации единства теории и квазиэксперимента.

О ВКЛАДЕ А.В. БРУШЛИНСКОГО В ИЗУЧЕНИЕ ИСТОРИИ СОВЕТСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Богданчиков С.А. (Ярославль)
bogdanch4@rambler.ru

Ставя вопрос о вкладе А.В. Брушлинского в изучение истории советской психологии, следует сразу же подчеркнуть, что А.В. Брушлинский, так же как и многие его выдающиеся предшественники, учителя, наставники и старшие коллеги (С.Л. Рубинштейн, А.А. Смирнов, Б.М. Теплов, Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев и др.), был не только творцом и организатором советской психологической науки, но и исследователем ее истории. В частности, о С.Л. Рубинштейне и школе С.Л. Рубинштейна А.В. Брушлинский писал, исходя не только из общетеоретических соображений, но и основываясь на своем личном опыте многолетнего общения с С.Л. Рубинштейном в качестве его старательного ученика, убежденного последователя и страстного продолжателя.

В настоящее время, когда в «Избранных психологических трудах» (Брушлинский, 2006) опубликована, пожалуй, исчерпывающая библиография трудов А.В. Брушлинского, уже по названиям работ можно судить о большом вкладе этого выдающегося ученого в дело изучения истории советской психологии. Столь же существенным в этом отношении является и такой чисто количественный показатель, как доля работ А.В. Брушлинского, затрагивающих вопросы истории советской психологии, в общем количестве его публикаций.

В этой связи укажем наиболее значимые работы А.В. Брушлинского, посвященные истории советской психологии. Прежде всего это его монографии «Культурно-историческая теория мышления» (1968) и «Философско-психологическая концепция С.Л. Рубинштейна» (1989, совместно с К.А. Абульхановой), а также статьи (опубликованные в основном в «Психологическом журнале»): «Проблемы обучения и мышления в трудах С.Л. Рубинштейна» (1969), «С.Л. Рубинштейн – основоположник деятельностного подхода к психологической науке» (1989), «С.Л. Рубинштейн – родоначальник деятельностного подхода в психологической науке» (1989), «Первая психологическая лаборатория в системе Академии наук СССР» (1995), «Теория Л.С.

Выготского и идеология» (1996), «Первые уточнения текстов Л.С. Выготского» (1996), «Сергей Леонидович Рубинштейн: лидер теоретической психологии» (1997, совместно с К.А. Абульхановой и М.Г. Ярошевским), «Субъектно-деятельностная концепция С.Л. Рубинштейна» (1998), «Разрабатывал ли А.Р. Лурия проблему деятельности?» (1998), «Андеграунд диамата» (1999, 2000), «Философия и психология: С.Л. Рубинштейн и С.Л. Франк» (1999), «К истории Сектора психологии Института философии АН СССР» (2000), «Деятельностный подход и психологическая наука» (2001), «Самая читаемая отечественная книга по психологии: триумфы, трагедии, парадоксы» (2001) и др.

Кроме того, А.В. Брушлинский за сорок пять лет (первая его статья была опубликована в «Докладах АПН РСФСР» в 1957 г.) проделал огромную работу в качестве автора статей для словарей и энциклопедий, а также в качестве редактора, комментатора и автора предисловий и послесловий к трудам выдающихся отечественных психологов. В этом отношении для современного исследователя истории советской психологии очень важны «Комментарии» А.В. Брушлинского к «Проблемам общей психологии» С.Л. Рубинштейна (1973, 1976), а также его предисловия и послесловия к трудам А.Ф. Лазурского, С.Л. Рубинштейна и Б.Г. Ананьева – «Очерк жизни и научной деятельности А.Ф. Лазурского» (1995, совместно с В.А. Кольцовой и Ю.Н. Олейником), «Исторический контекст и современное значение фундаментального труда С.Л. Рубинштейна» (1989, совместно с К.А. Абульхановой), «Борис Герасимович Ананьев: путь творчества и открытий (послесловие)» (2000, совместно с В.А. Кольцовой и Ю.Н. Олейником), «Истоки и эволюция концептуальной системы Б.Г. Ананьева» (2001, совместно с В.А. Кольцовой и Н.А. Логиновой).

Особо следует отметить коллективную монографию (авторский коллектив: К.А. Абульханова-Славская, Л.И. Анцыферова, А.В. Брушлинский, В.В. Знаков, В.А. Кольцова, Ю.Н. Олейник и Б.Н. Тугайбаева) «Психологическая наука в России XX столетия: проблемы теории и истории» (1997), в которой А.В. Брушлинский выступил не только в качестве редактора, но и автора предисловия и двух глав. Ценность данной монографии состоит, во-первых, в том, что в ней удачно совмещены собственно историческая часть (первые три главы) и теоретическая часть (главы с четвертой по девятую). Во-вторых, данная монография до сих пор (а с момента выхода этой работы прошло уже более пятнадцати лет) является у нас, в условиях постсоветской России, одним из немногих образцов детального историко-научного исследования российской психологической науки советского периода.

Без знания перечисленных работ А.В. Брушлинского (конечно, наш список далеко не полный) изучение истории и историографии советской психологии, в особенности всего того, что касается школы С.Л. Рубинштейна, представляется просто невозможным.

Если говорить конкретно о А.В. Брушлинском как исследователе истории советской психологии, то следует сказать, что первой крупной работой, в которой А.В. Брушлинский заявил о себе не только как теоретик и методолог, но и исследователь истории советской психологии, следует считать его обширную (объемом свыше 2,5 печ. л.) статью «Культурно-историческая» теория мышления», опубликованную в вышедшей в 1966 г. под редакцией Е.В. Шороховой коллективной монографии «Исследования мышления в советской психологии». Через два года эта работа А.В. Брушлинского, заново отредактированная и значительно расширенная (добавлены еще два параграфа к трем имевшимся), была опубликована в виде отдельной книги – монографии «Культурно-историческая теория мышления» (1968). «Стартовая» историко-психологическая работа А.В. Брушлинского – статья «Культурно-

историческая” теория мышления» – примечательна тем, что в ней хорошо видны черты А.В. Брушлинского как ученого, гармонично совмещавшего в себе черты не только теоретика, практика, экспериментатора и методолога, но и историка. Перечислим их вкратце.

Прежде всего, обратим внимание на выбор в качестве предмета теоретического анализа достаточно острой и актуальной темы – культурно-исторической теории Л.С. Выготского, причем на протяжении всей статьи (по сути своей, остро-критической) А.В. Брушлинский демонстрирует сознательное стремление соблюсти объективность в балансе позитивных и негативных оценок теории Л.С. Выготского. С учетом того, что середина 1960-х годов – это время возвышения и выхода на первые роли в системе советской психологии школы Л.С. Выготского, невольно приходит на ум образ смелого рыцаря, идущего на честный бой с открытым забралом.

Далее, обращает на себя внимание глубина и тщательность проработки А.В. Брушлинским теоретического и историографического материала: помимо анализируемых работ Л.С. Выготского, в многочисленных сносках мы встречаем подробные указания на работы А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурия, А.А. Смирнова, Н.А. Менчинской, Б.Г. Ананьева, П.Я. Гальперина, С.Л. Рубинштейна, Г.С. Костюка, В.Н. Колбановского, Л.В. Занкова, Б.М. Теплова, Ж.И. Шиф, Д.Б. Эльконина и других известных советских психологов.

Также при чтении работы нельзя не почувствовать глубокую личную заинтересованность А.В. Брушлинского в разбираемых вопросах, его стремление к поиску истины, его желание как можно более понятно выразить и аргументированно обосновать собственные взгляды.

Наконец, следует отметить ясный и логичный стиль изложения, хорошую структурированность всего текста работы и четко сформулированные выводы.

Думается, дальнейшее изучение идейно-теоретического наследия А.В. Брушлинского еще не раз будет нас убеждать в том, что современным исследователям истории советской психологии есть чему у А.В. Брушлинского поучиться, что взять у него в качестве образца и предмета дальнейших изысканий.

ВКЛАД А.В. БРУШЛИНСКОГО В ИСТОРИКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКУЮ НАУКУ

Ждан А.Н. (Москва)

zhdan@list.ru

Важнейшие темы научного творчества А.В. Брушлинского, ученика С.Л. Рубинштейна и продолжателя идей его школы, связаны с разработкой фундаментальных проблем психологической науки. Многолетние теоретические и экспериментальные исследования мышления воплотились в его теорию о недизъюнктивной континуально-генетической природе мышления, как и психического в целом. Развивая субъектно-деятельную концепцию С.Л. Рубинштейна, он создал оригинальное направление – психологию субъекта. В то же время в творчестве А.В. Брушлинского большое место занимают проблемы истории психологической науки. Их анализ составляет содержание данного сообщения.

Эти вопросы затрагиваются практически во всех его трудах. Особую значимость представляют работы, специально посвященные вопросам истории. Это, прежде всего, те из них, в которых всесторонне рассматривается философско-

психологическая концепция С.Л. Рубинштейна (некоторые созданы в соавторстве с К.А. Абульхановой-Славской, в частности их капитальный труд «Философско-психологическая концепция С.Л. Рубинштейна», написанный к 100-летию со дня его рождения (Абульханова-Славская, Брушлинский, 1989). Итоговой этого цикла исследований стала статья «Самая читаемая отечественная книга по психологии: триумфы, трагедии, парадоксы» (Брушлинский, 2001). Эти исследования способствовали популяризации, разъяснению и развитию научного наследия С.Л. Рубинштейна, раскрывали драматизм биографии и величие личности этого выдающегося деятеля отечественной науки.

В монографии «Культурно-историческая теория мышления» (Брушлинский, 1968) произведен тщательный анализ теории Л.С. Выготского в сопоставлении с теорией С.Л. Рубинштейна. Сопоставление этих концепций привело автора к выводу о том, что теория Л.С. Выготского является знаково-центристской в противоположность деятельностной концепции, разработку которой в психологии начал С.Л. Рубинштейн. Этой работой А.В. Брушлинский начал дискуссию в нашей науке, призывая сторонников Л.С. Выготского к диалогу. В центре дискуссии было выдвинутое А.В. Брушлинским положение об отсутствии в системе идей культурно-исторической психологии Л.С. Выготского понятия деятельности и ее роли в психическом развитии и критика концепции Л.С. Выготского с одновременным признанием также ее достоинств. К вопросам, поднятым в книге 1968 г., А.В. Брушлинский обращался и в дальнейшем, практически на протяжении всего своего творческого пути. Следует также отметить статьи, написанные в форме предисловий и послесловий к изданию трудов классиков отечественной психологической науки с анализом их взглядов: А.Ф. Лазурского (Брушлинский, 1995), Б.Г. Ананьева (Брушлинский, 2000) и некоторых других.

К фундаментальным трудам историко-психологического жанра относится коллективная монография «Психологическая наука в России XX столетия: проблемы теории и истории», редактором и одним из авторов которой был А.В. Брушлинский (Брушлинский, 1997). В книге прослеживается развитие психологической науки в России XX века в целом и более подробно – основные линии развития некоторых ее областей: психологии личности, социальной психологии и психологии познания. Вопросу, ставшему предметом острейших дискуссий после поражения официальной идеологии советского государства в нашей стране в результате событий 1991 г. – о подлинной роли учения К. Маркса в развитии психологической науки, посвящена специальная большая глава в последней монографии А.В. Брушлинского «Психология субъекта» (Брушлинский, 2003). С присущей всем работам А.В. Брушлинского тщательностью анализа источников он показал несостоятельность попыток некоторых отечественных авторов отвергнуть теории отечественной психологии лишь на том основании, что в них используется марксистская терминология, но при этом не производится серьезный научный анализ существа разрабатываемых в них проблем. Такие попытки нельзя признать научно обоснованными. А.В. Брушлинский указал на научные достижения советских школ в разработке на мировом уровне фундаментальных и прикладных проблем психологии, обратил особенное внимание на факты их международного признания. Тем самым он поставил перед отечественными историками задачу объективной интерпретации работы психологов в условиях советского режима. Ее решение особенно актуально для молодого поколения нашей науки с тем, чтобы не допустить разрушения нашей исторической памяти.

А.В. Брушлинский произвел сопоставление философско-психологической теории С.Л. Рубинштейна с философской психологией представителя русской религиозной

философии С.Л. Франка, высланного из страны в 1922 г. вместе с другими деятелями науки и культуры, оппозиционно настроенными в отношении советской власти, на печально известном «Философском пароходе». В статье «Философия и психология: С.Л. Рубинштейн и С.Л. Франк» (Брушлинский, 1999) предметом анализа стала книга С.Л. Франка «Душа человека», впервые изданная в Петрограде в 1917 г., а также две его книги «Реальность и человек» и «Русское мировоззрение», написанные в годы эмиграции. Он сочувственно относится к идеям С.Л. Франка о специфике человеческой психики, которая была потеряна в современной ему эмпирической и экспериментальной психологии, но в то же время подвергает критике его вывод о необходимости вернуться в психологии к платоновскому пониманию души. Он показал, что, в отличие от С.Л. Франка, в субъектно-деятельностной концепции С.Л. Рубинштейна проблема психического как душевного и духовного рассматривается как важнейший атрибут субъекта, в силу чего человек, включенный в бытие, способен изменить бытие; система знаний, созданных человечеством, является объективной реальностью не в смысле платоновских идей. Математическое, физическое, психологическое и т.д. знание создается людьми в их познавательной деятельности, что не исключает их объективности. В статье рассматриваются и другие философские подходы к анализу объективных продуктов мышления людей: критически анализируются идеи «третьего мира» К. Поппера и религиозно-философские идеи В. Соловьева, сочувственно – учение В.И. Вернадского о ноосфере. Здесь же на материале творчества С.Л. Рубинштейна ставится вопрос о соотношении философии и психологии, о правомерности термина «Философская психология».

А.В. Брушлинский отстаивал идею гуманистичности психологической науки (Брушлинский, 2000). Он считал, что нельзя ограничиваться только признанием научной значимости гуманистической трактовки человека. Необходимо реализовать эту характеристику в общественной практике современной России как фундамент для государственной идеологии, в деятельности в области науки и образования. Он неустанно раскрывал общественную значимость идей психологии субъекта, а также других вариантов теории деятельности и психологической антропологии, гуманистической психологии. В них человек рассматривается как деятельный свободный духовный субъект. Он не пассивный объект со стороны внешних воздействий, он может и должен стать творцом своей истории, вершителем собственного жизненного пути.

Особо следует выделить статью «Первое уточнение текстов Л.С. Выготского», написанную к 100-летию со дня рождения Л.С. Выготского (Брушлинский, 1996). В статье представлены результаты огромной работы, проделанной А.В. Брушлинским по уточнению текстов Л.С. Выготского, опубликованных в посмертных изданиях. Произведенное А.В. Брушлинским сопоставление прижизненных и посмертных изданий позволило обнаружить в последних раскатыченные цитаты (в частности, из Маркса и Энгельса), сокращения, исправления, дополнения оригинальных текстов, осуществленные издателями без каких-либо оговорок. Перечень всех отступлений от исходных оригиналов составил основное содержание статьи. Все они, по мнению А.В. Брушлинского, существенны, поскольку препятствуют правильному пониманию теории Л.С. Выготского, обоснованию тех или иных ее положений. По существу, в этой статье А.В. Брушлинский поставил важнейшую проблему историко-психологических исследований. Условием научного объективного анализа является работа с точными текстами автора. Следовательно, при переиздании – и это относится, конечно, не только к текстам Л.С. Выготского, но и к работам других авторов – необходимо проведение тщательной работы по восстановлению аутентичности

текстов. Также важно повышение культуры научного комментария. А.В. Брушлинский обращает внимание на то, что в отношении ряда имен, упоминаемых в текстах Л.С. Выготского, отсутствуют комментарии, что затрудняет понимание их взглядов для современного читателя, которому они неизвестны.

В историко-научных исследованиях А.В. Брушлинского проявились исключительная точность в изложении взглядов рассматриваемых им авторов, тщательный анализ источников, уважительное, но вместе с тем и критическое отношение к различным позициям в науке, аргументированность каждого положения, высокая культура научного труда. Усвоение этих принципов, реализованных в цикле историко-психологических исследований А.В. Брушлинского – хорошая школа для историка науки.

АНАЛИТИЧНОСТЬ И ХОЛИСТИЧНОСТЬ В НАУЧНОМ МИРОВОЗЗРЕНИИ А.В. БРУШЛИНСКОГО

Знаков В.В. (Москва)
znakov@psychol.ras.ru

Начиная со второй половины двадцатого века, аналитический и холистический стили мышления людей находятся в фокусе внимания психологов, работающих в самых разных областях нашей науки. Их исследования охватывают широкий диапазон проблем – от онтогенеза индивидуального развития до кросскультурного сравнения мировоззрений жителей Восточной Азии, Западной Европы и Северной Америки.

В исследованиях раннего когнитивного развития показано, что информация в субъективном опыте ребенка репрезентируется посредством двух типов кодов: амодального и модального. Глобальные амодальные коды осуществляют обработку информации по холистическому принципу типизации. Например, выделение пола по лицам новорожденных носит холистический характер и опирается на механизм прототипа. Локальные модальные коды работают по аналитическому принципу классификации. Амодальные и модальные коды вначале рассматривались как механизмы переработки образной и вербальной информации. Затем они стали интерпретироваться в качестве общих принципов ментальной репрезентации – ее холистичности и аналитичности (Сергиенко, 2006).

В социальном познании аналитичность и холистичность постулируются как два ключевых способа осмысления человеком социальных ситуаций. Аналитический стиль переработки связывается, прежде всего, с направленностью субъекта на вычленение элементов, из которых состоит целое. Он характеризуется последовательностью анализа, логической обоснованностью и осознанностью. Холистический стиль мышления проявляется в стремлении субъекта сначала оценить целостный характер социальной ситуации. Такой стиль характеризуется интуитивным характером принимаемых решений, высокой скоростью мыслительных процессов при минимальной их осознанности (Evans, 2008).

Исследование аналитического и холистического стилей мышления проводилось применительно не только к социальному познанию, но и к психологии творчества. Результаты показали, что фактор аналитической переработки информации взаимосвязан с фактором общего интеллекта, в то время как фактор холистической переработки – с эмоциональным интеллектом. В исследовании не было выявлено связи

аналитичности и холистичности с креативностью (Белова и др., 2012). Вместе с тем в целом ряде других работ утверждается, что креативные субъекты явно предпочитают холистический стиль мышления и способ решения задач (Zhang, 2002).

Междисциплинарность научного исследования двух названных конструктов на макроаналитическом уровне анализа сегодня отчетливо проявляется в поисках взаимозависимости структур субъективного опыта, типов ментальности людей, живущих в разных странах, и институциональных общественных структур. Институциональные матрицы представляют собой исторически сложившиеся комплексы институтов государства, регулирующих функционирование основных общественных сфер: экономики, политики и идеологии. Исследования взаимосвязей типов ментальности и институциональных матриц осуществляются с единых системных позиций в рамках самоорганизационной парадигмы, оперирующей представлениями об исторически развивающихся системах (Александров, Кирдина, 2012).

В последние годы в научной литературе появилось большое количество публикаций специалистов по кросскультурной психологии. Из их работ следуют три главных вывода.

Первый заключается в том, что у жителей Восточной Азии в целом преобладает холистический стиль мышления, а у представителей западной культуры – аналитический (Jinkyung et al., 2010).

Второй вывод: аналитичность-холистичность представляет собой не дискретные полюса, отражающие разные стили мышления, а некоторый недизъюнктивный континуум, внутри которого можно говорить о неодинаковых «удельных весах» склонности субъектов к использованию аналитических и холистических способов размышлений. Согласно этой точке зрения, применительно к степени выраженности аналитичности и холистичности можно изучать различия не только между людьми из разных стран, но и внутри одной страны, национальности, вероисповедания и т.п. (Choi et al., 2007). В любых рассуждениях о природном и социальном мире, с одной стороны, в мировоззрениях людей аналитичность диалектически взаимосвязана с холистичностью, т.е. один стиль мышления дополняет другой. С другой стороны, индивидуальные вариации предпочтений аналитического или холистического стилей мышлений настолько велики, что есть люди, предпочитающие в качестве универсального средства решения когнитивных и социальных задач аналитические способы мышления, и есть другие – склонные к выбору холистических способов. Первых условно можно назвать аналитиками, а вторых холистами.

Третий вывод: современные научные представления об аналитичности-холистичности обобщены в теоретической модели, разработанной Р.Е. Нисбеттом с коллегами (Nisbett et al., 2001). Модель включает четыре основных признака аналитического и холистического типов мышления и понимания субъектом мира: фокус внимания, отношение к противоречиям, восприятие изменений и каузальная атрибуция.

Внимание: целостное поле или части? При смысловом восприятии социальных ситуаций холисты обычно прежде всего обращают внимание на отношения между объектами и областью, которой они принадлежат. Напротив, аналитический стиль мышления способствует направленности внимания скорее на сами объекты, чем на область, которой они принадлежат. Холисты более полезависимы, чем аналитики, им труднее отделить объект от области, в которую он включен. Зато холисты лучше, чем аналитики, справляются с обнаружением отношений среди объектов на фоне поля.

Толерантность к противоречиям: наивная диалектика или формальная логика. В неоднозначных социальных ситуациях холисты, как правило, пытаются достичь компромисса. Они основываются на предположении, что противоположные суждения могут быть верными одновременно и что каждое, в конечном счете, может быть преобразовано в свою противоположность. Такой подход в современной науке называется наивным диалектизмом. Он уходит корнями в yin-yang (в китайской философии этим термином обозначается описание как взаимосвязанных и взаимозависимых таких явлений, которые кажутся дихотомическими, противоположными, например свет и тьма, добро и зло). В нем противоречия согласуются и потому два противоположных суждения могут быть одновременно приняты как потенциально правильные. Напротив, формальный логический подход аналитиков проявляется в их направленности на решение противоречий путем выбора одного из двух противоположных суждений.

Восприятие изменений описывает убеждения субъекта в стабильности или закономерной изменчивости природного и социального мира. Холисты полагают, что все в мире связано друг с другом, поэтому они рассматривают объекты, явления как нестатичные и ожидают, что из-за сложных паттернов взаимодействий элементов существует состояние постоянного изменения. Аналитики, напротив, воспринимают большинство объектов как независимые. Из этого следует, что сущность объектов не изменяется в течение долгого времени, потому что она не подвержена влиянию других факторов.

Каузальная атрибуция: интерпретируя причины поведения других, люди обычно сводят объяснения либо к ситуативным факторам, либо к диспозициональным (чертам личности, предрасположенности реагировать сходным образом в различных ситуациях). Аналитики обычно нацелены на поиск диспозициональных причин, в то время как холисты включают в объяснение также и ситуативные факторы. Прежде чем сделать заключение, холисты рассматривают большее количество информации, чем аналитики. В результате они реже делают фундаментальные ошибки каузальной атрибуции (Choi et al., 2007; Mei-Hua, 2008; Pierce, 2007).

Современный мир сложен и многомерен, не удивительно, что, исследуя психику живущих в нем людей, психолог должен гибко сочетать в себе аналитические способы рассуждений с холистическими. Именно такая гармония отчетливо видна в научном мировоззрении А.В. Брушлинского: в его публикациях нетрудно обнаружить аналитизм и холизм как неотъемлемые компоненты обсуждения самых разных психологических проблем. Прежде всего, это обусловлено тем, что психологический механизм анализа через синтез является основанием его континуально-генетической, недизъюнктивной теории психического развития. Анализ через синтез обеспечивает прогнозирование субъектом искомого и творческую порождающую природу мыслительной активности. В процессе ее осуществления познаваемый объект начинает проявляться в новых свойствах и качествах, ранее не представленных индивидуальному сознанию. Связь совокупности психических операций и действий, направленных на всестороннее изучение объекта познания и называемых в научной школе С.Л. Рубинштейна анализом, с аналитичностью мышления субъекта несомненна. «С.Л. Рубинштейн выделял различные формы основных мыслительных операций: анализ-фильтрация (при отсеивании одной за другой не оправдавших себя проб решения) и направленный анализ через синтез, когда самый анализ определяется и направляется к определенной цели через синтетический акт соотнесения условий с требованиями поставленной задачи» (Тихомиров, 1969, с. 53).

Роль синтеза в порождении целостного, холистического взгляда на события и явления также фундаментально обоснована: это убедительно показано в книге А.В. Брушлинского о логико-психологическом анализе мышления и прогнозирования (Брушлинский, 1979). В процессе мышления холистичность синтеза проявляется в расширении целостного контекста, в котором субъекту следует рассматривать познаваемый объект, включении его в новые связи и отношения. В мыслительном процессе анализа через синтез объект мысленно включается в разные системы связей и проявляет в них различные качества. Вместе с тем расширение целостного контекста затрагивает и субъективные составляющие познавательного процесса. Во-первых, в целостном континууме взаимодействий субъекта с объектом сохраняется и развивается преемственность в познании. Во-вторых, поскольку в новых связях объект выступает уже в ином качестве, то «осуществляется переход на следующий, более высокий уровень мышления, вырастающий из предыдущего и вместе с тем качественно от него отличающийся. Так, на основе анализа через синтез обеспечиваются взаимосвязь со всеми предшествующими этапами психического процесса и одновременно выход за их пределы» (там же, с. 209).

Безусловно, холистична и вершина творчества А.В. Брушлинского – психология субъекта. По его мнению, обоснованному во многих публикациях, именно категория субъекта наилучшим образом подходит для такого целостного изучения человека, которое способствует интеграции, объединению темперамента, черт личности, характера, активности и т.д. в интегративной индивидуальности человека.

Цель моего доклада – проанализировать, какое воплощение в трудах А.В. Брушлинского нашло сочетание перечисленных выше четырех признаков мышления и мировоззрения.

Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, проект № 13-06-00087.

А.В. БРУШЛИНСКИЙ: КРИТИКА «ЗНАКОЦЕНТРИЗМА» И ЕЕ КОНТЕКСТ

Кудрявцев В.Т. (Москва)

vtkud@mail.ru

«Душа и посредник» – сквозная тема психологии XX столетия. Конечно, можно и нужно проводить различие между деперсонифицированным опосредствованием (на уровне вещи, образа, знака) и живым, персонифицированным посредничеством, как это делает, развивая идеи школы Л.С. Выготского, Б.Д. Эльконин. Но что меняет этот – в известных пределах эвристичный – шаг, по большому, «гамбургскому» счету? Ведь уже в самой идее опосредствования–посредничества, идее *медиации* (этот термин предпочтительнее, поскольку охватывает как «деперсонифицированное», так и «персонифицированное»), заложено некое отрицание «подлинности» («оригинальности»), «первичности», «уникальности». В ней исподволь звучит отказ от *безраздельной* ответственности за собственное «самобытие», когда, по выражению О. Мандельштама (кстати, в адрес эстетики *символизма*), «все кивают друг на друга». Отрицание и отказ от всего того, за что так радел и ратовал А.В. Брушлинский. И тут уже не столь важно – используем ли мы «медиатор» или обращаемся к «медиуму». А в психологии всегда первозданна не только мысль или возвышенная страсть, но и рисунок простейших рабочих движений, которые образуют сложнейшее «моторное поле» (Н.А. Бернштейн) без повторяющихся траекторий. В процессе становления

психической реальности (онтогенез, функциогенез) «опосредствованное» и «непосредственное» вступают в динамичные отношения, иногда превращаясь друг в друга (мне, как детскому психологу, приходилось наблюдать это в ярких, почти гротескных формах не один раз), но лишь в качестве специфических реализаций свободной активности субъекта.

Именно в этом контексте следует рассматривать критику «знакоцентризма» Выготского, которую А.В. Брушлинский последовательно, с присущей ему основательностью и документальностью (месяцами просиживал в «Ленинке»), развернул уже в первой своей монографии «Культурно-историческая теория мышления» (1968). Правда, позднее данная критика, на мой взгляд, не совсем справедливо, хотя и не обосновательно, была перенесена на М.М. Бахтина. Но, например, бахтинская «философия поступка» – это философия высокой «космопланетарной» ответственности, которую не принято делить, философия «моего не алиби в бытии», по словам самого ее автора. И тут Бахтин ближе к Рубинштейну, нежели к Выготскому.

Когда же наука начинает переносить ответственность за судьбу *своего самобытного, феноменального* предмета на некие знаково-символические конструкты, тотемы коллективного разума – пусть и «освященные» в инстанциях «общественно-исторического опыта», – это не просто редукционизм в рамках научного знания. Тогда наука превращается в мифологию – в самом точном, культурологическом, смысле этого слова (Кудрявцев, 1996, 1999). И в качестве таковой становится непроницаемой для всякой проблематизации, тем более для содержательной, конструктивной критики. Так и должно быть: миф – вне обсуждения, вне анализа. Остается изучать его как историко-культурный явление, чем и занимаются специалисты соответствующего профиля.

А Андрей Владимирович с научных позиций пытался критически анализировать именно *содержание мифа*. И потому не получал отклика оппонентов, к коим неоднократно взывал – почти до «крика души» – в своих устных и печатных выступлениях. Или же получал его от тех, кто к мифотворчеству отношения не имел, но, как и он, мужественно брал на себя ту самую безраздельную ответственность за судьбы науки в целом. Я имею в виду в первую очередь В.В. Давыдова, с которым у А.В. Брушлинского общего было намного больше, чем может показаться на первый взгляд (Кудрявцев, 2008). Оба они знали, «по ком звонит колокол», и не терзались сомнениями относительно того, «что ему Гекуба, что он Гекубе?». Оба они были Личностями, которые консолидировали нашу психологическую мысль, поддерживали единство, точнее – *единомножие* (П.А. Флоренский) российской психологии в ее лучших проявлениях и традициях. Без Личностей это невозможно. Сейчас коллеги «разошлись» по своим «ассоциациям» и даже редко посещают семинары друг друга, тогда как на семинары к А.В. Брушлинскому и В.В. Давыдову приходили очень многие, очень *разные* специалисты. Тема личностной и профессионально-мировоззренческой общности этих замечательных людей еще будет затронута ниже.

Психология трансформируется в мифологию потому, что мифологично сознание современного человека, мифологично устройство его бытия. Так и в зоне ближайшего развития ребенка взрослый «приоритетен» прежде всего не как живая человеческая личность, а как транслятор безличного общественного знака. Зачастую – знака без значения, имеющего глубинную культурно-историческую опору и базовый жизненный смысл (ср. ситуацию в области образования). Зона ближайшего развития: ребенок и взрослый – росток и священная корова в поле знаковых кристаллизаций общечеловеческого опыта. Психология сплошного наместничества.

Против нее и выступал А.В. Брушлинский. Против того, что знак или речь, понятая как система знаков, становится демиургом сознания. Тогда и человеческое «Я» в пределе может оказаться «всего лишь знаком» в своем отличии от «вы», «мы» и «они» (постструктуралистская концепция «децентрированного субъекта»).

Но таковы были веяния гуманитарного знания XX века. Скажем, А.Ф. Лосев шел еще дальше, усматривая в символе «порождающий принцип действительности», что, в свою очередь, явно перекликалось с положениями Э. Кассирера. Проводя тезис об опосредствовании сознания речевыми знаками, Выготский был отнюдь не оригинален. Хотя именно с этим связывают его научный вклад и в России, и за рубежом. Достаточно открыть хороший, высокопрофессиональный британский «Большой толковый социологический словарь», составленный Дэвидом и Джулией Джери (1999). В нем есть и статья «Выготский Лев Семенович», где суть позиции ученого излагается следующим образом: «Явление частной речи, в которой дети используют речь для регулирования своего поведения, происходит от интериоризации опосредованных речью обменов с другими индивидуумами. В свою очередь, частная речь становится интериоризируемой и формирует внутреннюю речь в том виде, в каком устная мысль сохраняет социальный характер обменов, от которых и произошла» (там же, т. I, с. 103). Все так. Но только, практически не правя текст, статью можно было озаглавить: «Жане Пьер», а незначительно изменив терминологию – «Мид Джордж Герберт».

Да что там XX век! Своего рода набросок идеи знаковой детерминации сознания и его развития я в бытность аспирантом отыскал в первом крупном сочинении французского мыслителя-просветителя Э. Кондильяка «Опыт о происхождении человеческих знаний» (1746 г.), и о своем открытии незамедлительно сообщил Андрею Владимировичу. Автор, еще молодой аббат, рассуждал примерно так (цитирую почти дословно): поскольку создание знака возможно лишь в общении людей, то и механизм первоначального развития их ума следует искать здесь же. И далее подчеркивал: я говорю о *первоначальном развитии ума* (философ специально выделяет это место), ибо когда он достигает определенной зрелости, то научается умению самостоятельно создавать себе знаки, а потому может приобретать идеи без всякой посторонней помощи. Историки науки говорят о косвенном влиянии французского сенсуализма (который известен не только признанием примата чувств над разумом) – через неокантианство – на психологию первой трети прошлого столетия. Но налицо и более впечатляющие совпадения: только без использования терминов «интериоризация» и «зона ближайшего развития». Не знаю, в чем тут дело: то ли в гениальной проницательности Кондильяка, то ли в нашем стремлении открывать методологические Америки или изобретать теоретические велосипеды. Словом, «пост-модерн».

Подлинное величие Л.С. Выготского в другом – в попытке трактовать знак как инструмент расширения сознания в культурно-историческую перспективу, который не навязывается индивиду социумом, а с той или иной степенью самостоятельности выбирается из «культуры», осваивается, перестраивается, иногда заново создается им. Ведь этот инструмент двунаправлен – обращенный к социокультурной действительности, он одновременно является интимно-психологическим ключом к тайнам и проблемам субъективного мира человека, средством его *преображения изнутри*, которое всегда проживается и переживается глубоко лично. Сюжеты «внутренней свободы», «произвольности», «спонтанности» в работах Выготского – не «боковые», а смыслообразующие. К сожалению, эти сюжеты он не успел развить в своих конкретных исследованиях, а его прямые последователи, за исключением А.В. Запо-

рожца, Д.Б. Эльконина, частично А.Р. Лурии, элиминировали их. Однако эти сюжеты успешно возрождают представители последующих поколений «выготчан»: В.П. Зинченко, М. Коул, Ю. Энгештрем, А.Г. Асмолов, Б.Д. Эльконин, Г.А. Цукерман, Г.Г. Кравцов, Е.Е. Кравцова и др. Думается, что здесь выход на потенциальный «мейнстрим» психологии нового столетия. Речь идет о *психологии субъекта*, которая уже начала складываться усилиями А.В. Брушлинского и его соратников, подошедших к этой возможной «точке роста» с иной стороны. Но здесь же – и возможная «точка консолидации» разных психологических школ и направлений, которые определяют свой предмет в категориях *человеческой свободы*.

А свобода, как писал в своих записных книжках Л.С. Выготский, – «главная проблема психологии» (2007). Думается, в этом пункте А.В. Брушлинский не стал бы спорить с ним.

А.В. БРУШЛИНСКИЙ И НАУЧНЫЙ ДИАЛОГ МЕЖДУ РОССИЕЙ И ЗАПАДОМ

Няголова М.Д. (Велико Тырново, Болгария)
mnyagolova@yandex.ru

Международная научная деятельность А.В. Брушлинского – одна из важнейших сторон его научной биографии. В качестве ученого и директора Института психологии РАН в 90-е годы XX в. он принял участие в научных конференциях, проходивших в стенах ИП РАН и в других российских научных учреждениях, а также в психологических конгрессах и конференциях за рубежом. Много из этих мероприятий проводилось и благодаря личной инициативе Брушлинского, а ИП РАН являлся либо их организатором, либо соорганизатором.

В плане европейского научного сотрудничества Брушлинского особенно интересовали научные отношения с Францией и франкоязычными странами. В начале 90-х годов сложились очень интенсивные отношения между Институтом психологии и Французским фондом «Дом наук о человеке», руководимым в это время Сержем Московичи. Много российских психологов получили стипендию «Дидро» и стажировались во Франции. Стажировка включала и изучение французского языка, благодаря которому российские ученые могли не только общаться, но и приобщаться к достижениям французской науки и французо-язычной традиции в психологии. Много российских аспирантов получили возможность готовить диссертацию в обеих странах и работать одновременно под руководством двух научных руководителей – французского и российского. После падения «железного занавеса» в науке оказалось, что и россияне, и французы могут научиться многому новому друг у друга.

Большой интерес среди российских психологов вызвала теория социальных представлений Сержа Московичи, представленная впервые в России на страницах «Психологического журнала» (Московичи, 1995). В последующие годы его книги «Век толп» и «Машина, творящая богов» были переведены Т.П. Емельяновой и изданы на русском языке соответственно в 1995 г. и 1998 г. (Емельянова, Мелешко, Семенов, 2003). А.В. Брушлинский активно содействовал этим изданиям и не скрывал свой научный интерес к творчеству С. Московичи. Русское издание «Век толп» вышло с его предисловием «Социальная психология в России и теория Сержа Московичи». Он был рецензентом и соавтором, вместе с П.Н. Шихиревым, предисловия и русского издания второй книги Московичи. В нем, А.В. Брушлинский анализировал

подход французского ученого к пониманию соотношения «социального» и «психического» в социологии и психологии и указывал, что кроме идеализма Э. Дюркгейма и материализма К. Маркса, получивших углубленную интерпретацию в исследовании С. Московичи, существует и третий путь в решении проблемы детерминизма – субъектно-деятельностная теория, разработанная С.Л. Рубинштейном, его последователями и учениками (Брушлинский, Шихирев, 1998). Таким образом, Брушлинский не просто изучал вклад французских ученых, в частности С. Московичи, в гуманитарные и социальные области знания, но всегда делал это в сопоставлении с теориями российских психологов и чаще всего С.Л. Рубинштейна.

Очень часто Брушлинский приглашал французских коллег и лично С. Московичи к живой дискуссии по проблемам культурно-исторических и субъектно-деятельностных теорий во французской и российской науке. Наилучшие возможности для подобных дискуссий открывались при проведении совместных научных конференций, в подготовке и проведении которых Брушлинский принимал личное участие.

В 1995 г. в Институте истории естествознания и техники РАН состоялся Международный коллоквиум под эгидой РАН и Дома наук о человеке. В нем приняли участие 11 исследователей из Франции и франкоязычной части Швейцарии, а также известный голландский психолог Рьоне Ван дер Веер. Темой докладов было прочтение трех российских авторов – М.М. Бахтина, Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна – на Западе (Сироткина, 1996). Большинство докладов участников из западных стран были посвящены творчеству Л.С. Выготского и влиянию на него социологических и социально-психологических идей Э. Дюркгейма. Теория С.Л. Рубинштейна была представлена российскими участниками А.В. Брушлинским, К.А. Абульхановой, А.С. Арсеньевым и М.Д. Няголовой из Болгарии.

А.В. Брушлинский поднял на коллоквиуме для обсуждения тему о значении языка и речи как объяснительного принципа в психологии в своем докладе «Язык, речь и деятельность [Tätigkeit] в трактовке С.Л. Рубинштейна». По этой теме, в целом, действительно развернулась творческая дискуссия, но значение теории С.Л. Рубинштейна не вызвало ожидаемого диалога, потому что западным участникам не удалось познакомиться с текстами его произведений, по причине незнания русского языка. В 90-е годы на Западе уже существовало несколько переводов Л.С. Выготского на французском языке, а первый перевод трудов С.Л. Рубинштейна на французском языке вышел в 2007 г. (Nosulenko, Rabardel (eds.), 2007). По этим причинам имя и творчество С.Л. Рубинштейна оставалось незнакомым для западных коллег. Учитывая это, А.В. Брушлинский направил свои усилия на повышение популярности рубинштейновских идей среди ведущих французских психологов.

В 1996 г. в ИП РАН состоялась Международная конференция «Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн и социальные представления». Ее целью было: «сопоставить некоторые основные психологические теории, разрабатываемые в России и во Франции, чтобы выделить наиболее существенные результаты психологических исследований в обеих странах и иметь возможность использовать научные результаты, полученные в одной стране, в другой» (Пашенко, 1997). В конференции принял участие международный исследовательский коллектив социальных представлений во главе с С. Московичи и В. Доазом (Willem Doise). В своем докладе А.В. Брушлинский представил не просто интерпретацию теории С.Л. Рубинштейна, а сопоставил ее с теориями коллективных представлений Э. Дюркгейма, Л. Леви-Брюля и их последователей. Выявил два разных подхода к пониманию психики и сознания. На этот раз дискуссия состоялась в более узком и детальном плане, в направлении проявлений со-

циального (коллективного) и индивидуального (субъективного) в психике человека.

С. Московичи, будучи учеником и последователем Л. Леви Брюля, и А.В. Брушлинский, в качестве ученика С.Л. Рубинштейна, поставили начало не только сопоставления культурно-исторического и субъектно-деятельностного подходов в психологии, но и формирования научных представлений о психологических идеях другого народа. Конференция стала поводом выявить общенаучные и специфические тенденции развития психологии во Франции и России как в исторической, так и в современной перспективе.

Одной из основных целей А. В. Брушлинского была популяризация достижений российской психологии в мировой перспективе. Одна из возможностей популяризации состояла в приглашении иностранных ученых к участию в международных конференциях, проводимых в России. Невозможно перечислить все такие конференции, но достаточно упомянуть, например, «Первые международные научные Ломовские чтения», состоявшиеся в декабре 1991 г. В них приняли участие не только психологи из Центральной и Юго-Восточной Европы, но и американские исследователи Кэрл и Алберт Джилгэн (Gilgen).

В этой конференции А.В. Брушлинский принял участие и в качестве докладчика. В своем выступлении, посвященном психологии субъекта, он подчеркнул, что исследование проблемы субъекта является не только развитием идей Рубинштейна, но и продолжением начатого Б.Ф. Ломовым изучения субъекта общения и деятельности с позиции системного подхода (Брушлинский, 1991).

Значимым результатом тенденции к углублению международного диалога в сфере психологии оказалась конференция «Индивидуальный и групповой субъект в изменяющемся мире», посвященная 110-й годовщине со дня рождения С.Л. Рубинштейна. Она состоялась в сентябре 1999 г. в ИП РАН, и в ней приняли участие более 100 человек. Среди иностранных участников были профессор Ши Каню из Китая, профессора Жан Гишар, Р. Пажес и Ж. Брюно из Франции, профессора Майкъл Айзенк, Мартин Барет и Р. Малви из Великобритании.

В своем вступительном слове, обращенным к участникам конференции, А.В. Брушлинский сказал, что во второй половине 90-х годов «резко повысился интерес к работам С.Л. Рубинштейна и его учеников, в отличие от первых годов после его кончины, когда наблюдалось массированное замалчивание его трудов и даже имени» (Артъемева, 2000). Это относилось к отношению к трудам Рубинштейна не только в России, но и за рубежом. В связи с этим, например, китайский участник в конференции профессор Ш. Каню сообщил, что все основные труды С.Л. Рубинштейна полностью переведены и изданы на китайском языке. Китайские ученые высоко ценят его вклад в психологию.

Если в первой половине 90-х годов иностранные психологи принимали с некоторым экзотическим восторгом участие в российских конференциях, но считали, что советский период российской психологии ограничивается только именем и теорией Л.С. Выготского, то в конце десятилетия многие из них сформировали свои собственные выводы и оценки целостного развития советской психологии.

Другую возможность популяризации российской психологии за рубежом А.В. Брушлинский видел в участии российских психологов в европейских и всемирных форумах по психологии. Например, в 1993 г. сам он принял участие в двух конференциях в Западной Европе. В апреле 1993 г. на 35-ой конференции по экспериментальной психологии, состоявшейся в немецком городе Мюнстер, он выступил с докладом и прочитал лекцию о развитии экспериментально-психологических исследова-

дований в России. Его выступление и доклады всех российских участников вызвали оживленную дискуссию (Шапкин, 1994). В ноябре 1993 г. А.В. Брушлинский, вместе с другими российскими психологами, принял участие в российско-французском коллоквиуме «Познание, действие и язык» в Париже. В своем докладе он подчеркнул, что «современная теория познания нуждается в разработке субъекта действия. В этом смысле субъект выступает объединяющим началом между психическими проявлениями и жизнедеятельностью человека» (Селиванов, 1994).

Психологию субъекта и принципы субъектно-деятельностной теории С.Л. Рубинштейна А.В. Брушлинский представил и своим участием в международных конгрессах по психологии в 1996 г. в Монреале и в 2000 г. в Стокгольме (Brushlinsky, 1996, 2000).

Всею своей международной научной деятельностью А.В. Брушлинский утверждал достижения российской психологии и принципы субъектно-деятельностного подхода, идущего от С.Л. Рубинштейна.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА СУБЪЕКТНОЙ ПСИХОЛОГИИ МЫШЛЕНИЯ А.В. БРУШЛИНСКОГО И ИХ ВОЗДЕЙСТВИЕ НА ИЗУЧЕ- НИЕ РЕФЛЕКСИИ

Семенов И.Н. (Москва)

i_samenov@mail.ru

Выдающийся российский психолог второй половины XX в. А.В. Брушлинский строил субъектную концепцию мышления как концептуально-генетического, недизъюнктивного процесса, исходя из процессуально-деятельностного подхода своего учителя С.Л. Рубинштейна. В своих трудах С.Л. Рубинштейн (1935, 1940) использовал в качестве методологических средств разработки фундаментальных основ общей психологии не только теоретические положения мировой психологии первой половины XX в., но и философской мысли, в особенности неомарксизма и неокантианства. Поскольку А.В. Брушлинский вместе с К.А. Абульхановой специально изучали и творчески развивали философско-психологическое наследие С.Л. Рубинштейна, то кратко эксплицируем методологические средства его научной школы (Л.И. Анцыферова, Е.А. Будилова, А.М. Матюшкин, Е.В. Шорохова, М.Г. Ярошевский и др.) и логику ее развития как предпосылки развития достижений самого Андрея Владимировича и его воздействия на становления психологии рефлексии. Как ученик М.Г. Ярошевского, я – последователь С.Л. Рубинштейна, в частности, в области истории и методологии психологии (Семенов, 1989), в том числе психологического изучения мышления (2009) и рефлексии (2000).

Отправным пунктом становления научной мысли С.Л. Рубинштейна (в качестве любимого – по словам Б.Л. Пастернака – ученика крупного философа Г. Когена) стала критическая ассимиляция методологических дискуссий о роли субъекта в процессе познания, в которых он непосредственно участвовал в Марбургской школе неокантианства во главе с Г. Когеном, К. Наторпом, Г. Риккертом (см.: Семенов, 2009а «С.Л. Рубинштейн неизвестный...»). В развитие этого С.Л. Рубинштейн сформулировал принципы психологии и педагогики творческой самодеятельности (1922). Позднее – в результате анализа философско-онтологических и научно-методологических аспектов трудов К. Маркса (переводившихся с участием отца А.В.

Брушлинского) – С.Л. Рубинштейн выдвигает (1934) принципы деятельности субъекта и единства сознания и деятельности (1940, 1957) в качестве методологических средств построения основ общей психологии (1946) и развертывания исследований восприятия и движения (1945), мышления и способностей (1958, 1960).

В этом методологическом силовом поле А.В. Брушлинский (1958) – как один из последних учеников С.Л. Рубинштейна – приступает к изучению мышления как аналитико-синтетического процесса и познавательной деятельности субъекта. Результаты многолетних исследований мыслительной деятельности обобщены им в континуально-гентеической концепции мышления как недизъюнктивного процесса прогнозирования. Эта общепсихологическая теория явилась методологически средством разработки программы изучения системы познавательных процессов (мышления и воображения, понимания и учения) в контексте их взаимодействия с общением и обучением (1996). Экспликация опыта разработки принципа субъектности как методологического средства общей и социальной психологии послужила основанием для онтологической трактовки субъекта в качестве высшего уровня психической активности, автономности, системности. Развернутые на этой основе исследования А.В. Брушлинского и его учеников привели к созданию им научной школы психологии субъектности (2003). Важно подчеркнуть, что логике развития этой школы присущи не только целеустремленность исследовательских поисков и системность теоретического обобщения их результатов, но и их концептуально-методологическая проработанность и историко-научная обоснованность.

Эти теоретико-методологические аспекты научной деятельности А.В. Брушлинского дискурсивно представлены в его текстах критического анализа корифеев философско-психологической мысли (в особенности С.Л. Рубинштейна, Л.С. Выготского, С.Л. Франка, К.А. Абульхановой) и теоретического обобщения собственных оригинальных исследований (1996, 2003), а также в содержательных докладах на конференциях и ярких выступлениях в дискуссиях, например на Всесоюзной секции «Психология творчества» Общества психологов (председатель Я.А. Пономарев, заместители Н.Г. Алексеев, В.А. Моляко, И.Н. Семенов). Поддерживая работу этой секции – на заседаниях которой, по почину Б.Ф. Ломова и А.В. Брушлинского, порой апробировались будущие кандидатские и докторские диссертации, – оба они в качестве главного редактора «Психологического журнала» и директора ИП РАН способствовали систематической публикации ее материалов в журнале (Пonomарев, Семенов, Степанов, 1986, 1988) и в коллективных монографиях института (Пonomарев, Семенов и др., 1983, 1990). На секции обсуждались новые подходы в психологии мышления и творчества (Н.Г. Алексеев, Г.А. Балл, Д.Б. Богоявленская, М.И. Воловикова, Т.В. Галкина, Г.А. Голицын, В.К. Зарецкий, Е.И. Машбиц, В.А. Моляко, М.И. Найденов, В.М. Петров, В.Н. Пушкин, И.Н. Семенов, Е.Б. Старовойтенко, С.Ю. Степанов, Д.В. Ушаков, А.Б. Холмогорова и мн. др.).

Один из таких подходов связан с разработкой системно-деятельностных представлений ментальности в качестве методологических средств психологического изучения организации творческого мышления (Семенов, 1982). Согласно нашей концепции (1976, 1990), процесс мышления осуществляется на взаимодействующих уровнях (операциональном, предметном, рефлексивном, личностном, коммуникативном), которые являются компонентами структуры мыслительной деятельности. Ее системообразующим фактором является рефлексия, которая доминирует в этой структуре по отношению к другим уровням, регулируя их сбалансированное взаимодействие. Ведущая роль рефлексии в психологическом механизме творческого мышления проявляется также в ее интенсификации перед инсайтом. Концептуаль-

ное обобщение результатов этих исследований привело к выделению рефлексии – как самостоятельной, но малоизученной психологической реальности – в качестве специфического предмета (отличного от мышления и сознания) изучения, нуждающегося в специальном теоретико-экспериментальном исследовании. Это потребовало разработки его методологических средств, а также соответствующих историко-научных изысканий по экспликации философских корней научно-психологического изучения рефлексии. В связи с этим мы обратились к анализу классических трудов (Дж. Локка, И. Фихте, Г. Гегеля, Дж. Дьюи, В. Дильтея, О. Кюльпе, Ж. Пиаже, Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна и др.), ассимиляция которых составляет базис изучения рефлексии.

Анализ воззрений С.Л. Рубинштейна на рефлексию был представлен (Семенов, 1989а) на конференции в Одесском университете, посвященной столетию со дня его рождения. Будучи членом ее Оргкомитета, А.В. Брушлинский разыскал меня и предложил написать статью о трактовке рефлексии С.Л. Рубинштейном для «Психологического журнала», где и была вскоре опубликована (Семенов, 1989б). Отметим, эта статья послужила существенным историко-научным обоснованием концептуально-методологических средств психологического изучения рефлексии и прообразом реконструкции логики развития рефлексивной психологии (Семенов, 2000, 2012), а также привлекла внимание исследователей переднего края науки к рефлексии как к малоизученной психологической реальности.

С учетом активизации интереса к рефлексии, А.В. Брушлинский заказал мне для журнала развернутую рецензию на капитальный труд немецкого психолога В. Маттеуса (1988) о советской психологии. На фоне анализа ее эволюции автор презентировал достижения основных научных школ психологии мышления (Б.Г. Ананьева и Л.М. Веккера, Л.С. Выготского и А.Р. Лурия, А.Н. Леонтьева и О.К. Тихомирова, С.Л. Рубинштейна и А.В. Брушлинского, Я.А. Пономарева и И.Н. Семенова и др.) и проанализировал, в частности, наши эксперименты с рефлексивным мышлением, его уровневую модель и системно-функциональные методы ее верификации. Способствуя публикации этой рецензии (Семенов, 1989б) и перевода нашей статьи о С.Л. Рубинштейне для издания в США, А.В. Брушлинский сыграл важную научно-организационную роль в стартовой поддержке становления отечественной психологии рефлексии.

Это соответствовало разработанной и реализованной А.В. Брушлинским в жесткие революционные годы рубежа 1980–1990-х годов этической стратегии на демократизацию отношений в психологическом сообществе в целях обеспечения творческой свободы, авторского права, информационной открытости, профессиональной толерантности в общении психологов. В этом социокультурном и профессионально-стратовом контексте становится понятной не только социальная актуальность психологического изучения «рефлексии как переосмысления субъектом содержания сознания в целях самоопределения и самореализации личности» (Семенов, 2000), но и важность поддержки в 1990-е годы А.В. Брушлинским развития рефлексивных наук – рефлексивной философии, методологии, психологии, педагогики – на заседаниях Научного Совета по философии образования при Президиуме РАО (председатель Н.Г. Алексеев, его заместители И.Н. Семенов, А.Я. Турбовской). Продуктивность работы Совета обеспечивалась конструктивным взаимодействием философов (В.А. Лекторский, А.П. Огурцов, В.С. Швырев), психологов (В.В. Давыдов, А.В. Петровский, В.В. Рубцов), педагогов (Б.С. Гершунский, М.В. Кларин, В.В. Краевский и др.) при разработке как общих проблем философии образования (Алексеев, Семенов, 1995), так

и частных, возникающих, например, при системном изучении и технологическом освоении рефлексии.

Заложенные С.Л. Рубинштейном традиции продуктивного взаимодействия психологии со смежными науками (философией, этикой, методологией, логикой, лингвистикой, социологией, культурологией) конструктивно развивались А.В. Брушлинским и его научной школой (М.И. Воловикова, В.В. Знаков, Е.А. Сергиенко и др.) на материале когнитивной, общей, социальной и педагогической психологии.

Исследование осуществлено в рамках Программы «Научный фонд НИУ ВШЭ» в 2013–2014 гг., проект №_12-01-0120. This study was carried out within "The National Research University Higher School of Economics' Academic Fund Program in 2013–2014, research grant № 12-01-0120".

РАЗВИТИЕ ИДЕЙ А.В. БРУШЛИНСКОГО: СООТНОШЕНИЕ КАТЕГОРИЙ СУБЪЕКТА И ЛИЧНОСТИ

Сергиенко Е.А. (Москва)

Elenas13@mail.ru

Психология субъекта, разработанная А.В. Брушлинским, содержит в общем виде идеи, которые предполагают их дальнейшую разработку и развитие. Одним из направлений дальнейшего развития его идей стал разрабатываемый в лаборатории психологии развития Института психологии РАН системно-субъектный подход. Идеи системно-субъектного-подхода обсуждались ранее, в настоящее время обратимся к одному из самых дискуссионных и важных для психологии вопросов – соотношению категорий субъекта и личности. Решение данного вопроса означает утверждение этих категорий в психологии. Дифференциация этих понятий, описание их единства и специфики имеют прямое отношение к постановке вопроса о самостоятельности и необходимости категории субъекта в психологии. Более того, если понятие личности уже завоевало прочные позиции в психологической науке, то понятие субъекта находится в стадии становления, что сопряжено с его обсуждением и даже резким отрицанием. В триаде понятий «человек – личность – субъект» последнее – лишнее (третий лишний), по мнению В.П. Зинченко. При всем многообразии различий в понимании субъекта и личности и их соотношений можно выделить два основных подхода, на основе критерия выделения субъекта. Понимание критерия субъекта в отечественной психологии можно разделить на акмеологический и эволюционный. Первый подход – акмеологический, в котором постулируется, что субъект – вершина развития личности. Следует признать, что большинство отечественных психологов придерживаются данного подхода (К.А. Абульханова, А.Г. Асмолов, В.В. Знаков, Г.В. Залевский, В.А. Петровский, З.И. Рябикина и др.). Второй подход – эволюционный, при котором полагается постепенное развитие человека как субъекта (Л.И. Божович, А.Л. Журавлев, В.И. Слободчиков, А.Ш. Тхостов, В.В. Селиванов, Е.А. Сергиенко и др.). Акмеологический критерий приводит к противоречиям: если субъектом человек становится только на высших этапах собственной жизни, то возникает вопрос, как он приходит к этим высшим уровням своего развития и кем он был до этого? Кроме того, акмеологический критерий субъекта фактически ставит вопрос о самодостаточности категории субъекта для психологии, поскольку он обозначает только высшие достижения личности, что приводит к правоте В.П. Зинченко. На основе системно-субъектного подхода предполагается следую-

щее гипотетическое решение. Личность (персона) – это стреловидная структура субъекта, задающая общее направление самоорганизации и саморазвития. Метафорически это соотношение можно представить в виде командного и исполнительного звеньев. Личность задает направление движения, а субъект – его конкретную реализацию через координацию выбора целей и ресурсов индивидуальности человека. Тогда носителем содержания внутреннего мира человека будет выступать личность, а реализацией в данных жизненных обстоятельствах, условиях, задачах – субъект. В этом случае человек будет осуществлять зрелые формы поведения в зависимости от степени согласованности в развитии континуума субъект–личность. Это означает, что человек стремится сохранить свою целостность как субъекта и личности, следовательно, делать то, что соответствует его жизненным смыслам и в соответствии с собственной субъектностью, т.е. в соответствии со своей интегративной уникальностью (где все образует единую систему: вся история развития субъекта, гетерархия уровневой организации). Показателем синхронности и соответствия в континууме личность–субъект может выступать спонтанность поведения человека. В этом случае психологическая зрелость – это прежде всего континуум согласования задач личности и интегративных возможностей субъекта. Предложенное гипотетическое решение вопроса о соотношении категорий «субъект» и «личность» включает положения Л.И. Анцыферовой и Б.Г. Ананьева, указание на существование своеобразия и дифференциации этих понятий содержится психологии субъекта А.В. Брушлинского («субъект всегда является личностью, но несводим к ней»). Принципиальным для понимания соотношения субъекта и личности является понимание непрерывности их уровня развития: не существует периода в жизни человека, который можно обозначить как доличностный или досубъектный. Уровни этой организации обладают своей спецификой как в функциональном, так и в структурном отношении. При этом развитие подчиняется континуально-генетическому принципу непрерывности и преемственности развития, интеграции-дифференциации.

Рассматривая соотношение субъекта и личности, необходимо найти те специфические функции, которые дифференцируют их от других категорий психологической науки. Эти функции должны обладать статусом системности и субъектности одновременно. Б.Ф. Ломов (1984) выделял три основные функции психических процессов: когнитивную, регулятивную и коммуникативную. Подобные функции можно выделить и относительно субъекта. Мы полагаем, что в качестве *когнитивной функции* по отношению к субъектности является понимание коммуникативной функции – континуум субъект-субъектных и субъект-объектных взаимодействий, в качестве регулятивной функции – контроль поведения и самопроизвольность. Контроль поведения рассматривается нами как интегративная характеристика, включающая когнитивный контроль, эмоциональную регуляцию и контроль действий (произвольность). Выделяя функции субъекта, мы надеемся не только уточнить критерии субъектности, дифференцировать структуры личности и субъекта, но и полнее представить картину уровня развития субъекта. Перспективными в разработке уровней развития субъекта мы считаем изучение и исследование становления функций субъекта на разных этапах онтогенезе человека, охватывающих разные периоды – от рождения до старости. Для личности специфика функций может быть описана по аналогии с функциями субъекта: когнитивная – осмысление (порождение смыслов, личностных смыслов, ценностей, смысложизненных ориентаций); переживание как регулятивная функция, которая указывает на отношение к событию или ситуации, приводя к возможным изменениям в Я-концепции; и ком-

муникативная функция – направленность на определенные значимые аспекты реальности. При таком решении функции субъекта и функции личности, как две неразрывные стороны человеческой организации, тесно переплетены. Только при условии наличия смыслов возможно понимание, только при переживании появляется возможность смыслопорождения и изменения поведения, его контроля поведения, только определенная направленность личности ведет к избирательности и определенному характеру коммуникативных взаимодействий. При этом на разных уровнях психического развития человека эти функции реализуются в соответствии с уровнем развития личности и субъекта. Следует также подчеркнуть, что различные уровни в развитии субъекта и личности характеризуются различным соотношением неосознаваемых и осознаваемых психических механизмов, т.е. феномены субъектности и личности не сводятся к развитию только сознания человека.

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

Другая работа, выполненная аспиранткой Н.И. Колесниковой, была посвящена связи когнитивной функции субъекта (модели психического) взрослых с личностными характеристиками. Одна из задач изучения развития понимания психического Своего и Другого у взрослых была нацелена на анализ взаимосвязи различных компонентов модели психического (понимание обмана как показателя возможностей сравнения своих ментальных моделей понимания ситуаций с пониманием их Другими, пониманием эмоций, психических состояний по их внешним проявлениям), с личностными характеристиками человека (направленностью, ценностями, макиавеллизмом). Результаты исследования позволяют заключить, что соотношение компонентов модели психического друг с другом, проявляются возрастные и половые различия модели психического, уровень понимания психических состояний взаимосвязан с личностными характеристиками, что, по-видимому, указывает на усложнение организации субъектно-личностных отношений на протяжении периода взрослости.

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

ресурсов человека с личностными характеристиками, различна. Согласно предположению о выделении специфических субъектных и личностных функций на примере данных работ, сделана попытка проиллюстрировать возможность выдвинутой гипотезы.

ИДЕИ А.В. БРУШЛИНСКОГО И М.К. МАМАРДАШВИЛИ О ГУМАНИТАРНОМ ОБРАЗОВАНИИ КАК ПРОТИВОДЕЙСТВИИ АНТРОПОЛОГИЧЕСКОЙ КАТАСТРОФЕ

Фоменко Г.Ю. (Краснодар)
fomgal27@mail.ru

В настоящее время гуманитарное образование оказывается не просто в тени рассматриваемых актуальных проблем современности, а, скорее, сознательно отодвигается на периферию в области приоритетов государственных, общественных и образовательных процессов. Это тем более удивительно, что многочисленные социально-деструктивные явления современности, и шире – грозящая человечеству антропологическая катастрофа (Гуревич, 2007; Мамардашвили, 2011; Стёпин, 2011; и др.), в своей основе имеют дефициты в области гуманитарного образования. Соответственно, потенциал преодоления многих цивилизационных угроз и потрясений сконцентрирован на путях его оптимизации и развития. Возможность обойти индивида исключена не в силу гуманистического предпочтения и заботы, а в силу непреодолимого устройства самого бытия, жизни (Мамардашвили, 2011).

В связи с этим очень интересным, на наш взгляд, выглядит обращение ко взглядам А.В. Брушлинского и М.К. Мамардашвили в аспекте их взаимопересечений и взаимодополнений по данной теме.

Начнем с уяснения сути *антропологической катастрофы*. В самом общем виде ее можно квалифицировать как порчу в человеческом элементе, человеческой материи цивилизации (Мамардашвили, 2011). Антропологическая катастрофа связана с угрозой оказаться «последними людьми», по Ницше, без трансценденции человека к человеческому в нем.

Если в культурной ситуации мы имеем дело с феноменом, суть которого в фантастическом безразличии человека к собственному делу, то это тоже признак антропологической катастрофы (Мамардашвили, 2011).

Соответственно, человек с таким сознанием может хотеть только одного – взорвать себя, т.е. покончить с собой и одновременно со всем миром. Ведь зло человеческого сердца – это ненависть к чему-то непосильному в самом себе. И только потому она проецируется на внешний мир (Мамардашвили, 2011).

Оба исследователя не только анализируют истоки текущих и грядущих рисков и угроз человечеству, но и выделяют и предлагают конкретные способы противодействия им. В концентрированном виде они заключены в потенциале и возможностях гуманитарного образования.

В чем же суть *гуманитарного образования*, согласно взглядам А.В. Брушлинского и М.К. Мамардашвили?

Гуманитарное образование, по М.К. Мамардашвили, – это воспитание и образование духовного начала в человеке, воли и способности к самостоятельным усилиям. А.В. Брушлинский, подчеркивая, что психология человека относится к числу тех

наук, которые создают прочный научный фундамент для гуманизма, дифференцирует и уточняет содержание понятий «гуманизм, гуманность, гуманитарный». *Гуманитарный* – это обращенный к личности, к правам и интересам людей, каждого конкретного человека (Брушлинский, 2003). Духовность, как считает А.В. Брушлинский, – не только индикатор целостного состояния общества, но и одно из оснований его развития. Трудом А.В. Брушлинского, его гуманистической трактовкой человека как субъекта, доказана принципиальная возможность преодолевать социально-психологические условия, деформирующие развитие личности.

Оба автора уясняют суть гуманитарного образования через обращение к проблеме свободы человека в неизменной «сцепке» с проблемой взросления. «Взрослеть – это принадлежать к веку и миру Просвещения. Причем последнее – это вовсе не сумма знаний. Просвещение есть взрослое состояние человечества, способность человека обходиться без внешних авторитетов, мыслить своим умом и не нуждаться в помочах» (Мамардашвили, 2011, с. 41).

Гуманитарное образование связано также и с тем, что М.К. Мамардашвили обозначает как *тему труда жизни*, а А.В. Брушлинский вслед за С.Л. Рубинштейном – *проблему творчества* как главного качества человека.

Главное в субъекте, подчеркивал А.В. Брушлинский, – его творческая природа. Здесь очень важен вопрос «меры становления субъектом»: каждая личность в разной мере реализует себя как субъект жизни и в качестве такого субъекта обнаруживает свой способ жизни, свою индивидуальность» (Абульханова-Славская, 2002, с. 46). Соответственно, «субъект не есть эталон и предел совершенствования, он постоянно решает задачу совершенствования, это его постоянно возобновляющаяся жизненная задача» (там же).

По мнению М.К. Мамардашвили, человек – это существо, которое всегда находится в состоянии становления, и вся история может быть определена как история его усилия стать человеком. Человек не существует – он становится (Мамардашвили, 2011).

Анализируя перспективы развития и негативные явления цивилизации, оба исследователя делают акцент не просто на *возможности*, а на *необходимости* для человека в современных условиях проявления субъектной активности и позиции «я могу». По мнению А.В. Брушлинского, субъект, находящийся внутри бытия, творит историю (Брушлинский, 2003, с. 15). Согласно М.К. Мамардашвили, несмотря на цивилизационные сдвиги и разломы, ситуации принципиальной неопределенности, согласно сформулированному им принципу первого «К», создается такой мир, что ты можешь мочь, каковы бы ни были видимые против-необходимости природы, стихийно-естественные понуждения и обстоятельства (Мамардашвили, 2011, с. 11). Если же данный принцип не реализуется и человек не является подлинным субъектом своей жизни, то *все неизбежно наполняется нигилизмом*, который можно коротко определить как принцип «только не я могу» (Мамардашвили, 2011). М.К. Мамардашвили прописывает механизм формирования нигилизма, который он связывает с инфантилизмом, нереализуемостью принципов трех «К», стремлением человека быть ведомым. И если данная тенденция возобладает, «тогда всё, гаси свечи!» (Мамардашвили, 2011, с. 41).

Актуальность взглядов обоих исследователей дополнительно обусловлена тем, что сегодня на новом витке наблюдается какая-то упоенность специальным мышлением. Делается акцент на технократических тенденциях естественно-научного цикла дисциплин и на упрощенных моделях исключительно рационального человека. На фоне увлеченности нанотехнологиями забывается то, что проблема культуры

(т.е. внутреннего развития, духовности) имеет прямое и непосредственное отношение и к данному аспекту, а также и к технической мощи страны, и к ее вооруженности.

«Но даже “просто техника”, как это ни парадоксально, всегда является продуктом культуры, духовного зерна. Культурное сознание неделимо, и, как уже замечено в литературе, не может один и тот же мозг, который в своих собственных гражданских, нравственных и социальных делах оказывается недорослем, дитём малым, вдруг взять и в физических науках, в сложнейшей технике и тому подобном проявить чудеса изобретательности, самостоятельности и отвлеченного интеллектуального мужества» (Мамардашвили, 2011, с. 18).

По мнению А.В. Брушлинского, все более направленная на проблематику субъекта (личности и т.д.), психологическая наука призвана помогать воспитанию не просто профессионала, а *личности* профессионала. Анализируя понятие «социальность», А.В. Брушлинский подчеркивает, что каждый человек в силу своей уникальности, неповторимости, незаменимости участвует в развитии культуры и всего общества. Это проявляется, в частности, в том, что мышление любого индивида – хотя бы в минимальной степени – творческое, продуктивное, самостоятельное (Брушлинский, 2003). При этом «творчество» обязательно должна опираться на традицию и преемственность. Аналогично, М.К. Мамардашвили: «Мыслить, знать – значит поставить себя во все-связь, в “традицию”» (Мамардашвили, 2011, с. 78). Без нее, как подчеркивает М.К. Мамардашвили, человек гол. А голенький он и нужен утопистам и экспериментаторам (там же).

Выделенные положения чрезвычайно актуальны и в случае выхода в практическую плоскость решаемых психологами в настоящее время вопросов.

Не зря при работе с жертвами тоталитарных сект подчеркивается, что их консультирование и реабилитация не могут обходиться без обсуждения вопросов мировоззрения, научных и ненаучных картин мира, логики и принципов критического мышления (Волков, 2008).

Сложность и неоднозначность современной жизни требует широко и глубоко культурного человека, ибо только в этом случае он способен практиковать ее разнообразие. В противном случае нам приходится иметь дело (в частности, при работе с жертвами культов и т.п.) с *законом неизменяемости (или трудноизменяемости) измененного* (Мамардашвили, 1997), который действует в нашей психологической и сознательной жизни: если в сознание человека вкладываются очень простые схемы (чем занимаются миссионеры всех мастей) и на этой основе у него достигается тождество с самим собой, то возникает такое закоснение, которое не чувствительно ни к каким аргументам.

Профилактика указанных явлений связана с необходимостью «решиться на труд жизни... в истории, в реальности, и в малых делах, и больших» (Мамардашвили, 2011, с. 178).

«...но задача тут современная – она состоит ведь и в том, чтобы люди стали способны к современному труду. Не будет этого – нация выродится. Внешне это будет выражаться в событиях, казалось бы с этим не связанных, – в демографическом ослаблении нации, появлением большого числа лиц другой национальности на ее территории, а в действительности эти явления будут просто внешней символикой нашего больного внутреннего состояния» (там же, с. 179).

Важнейшее из качеств человека, как подчеркивал А.В. Брушлинский, быть субъектом, т.е. творцом своей истории, вершителем собственного пути, дела делателем (Брушлинский, 2003, с. 49). Согласно гуманистической традиции, основная страсть

человека – это осуществиться. А осуществиться можно, как подчеркивал Мамардашвили, лишь в пространстве языка, в *артикулированном пространстве* (Мамардашвили, 2011). Им сформулирован закон названности собственным именем, закон именованности, который он рассматривает как условие исторической силы, элемент ее формы). Единственный шанс иметь будущее, а он же и шанс стать людьми – это, *именуя*, выносить наружу и осознавать беды и несчастья, а не загонять их вовнутрь, где они начинают двигаться и развиваться иррациональными, стихийными и патогенными путями (там же, с. 62).

Именно благодаря гуманитарному образованию мы овладеваем средствами и языком, позволяющим нам «додумывать до конца». Возникает ясность мысли, благодаря чему вносится элемент интеллектуальной цивилизованности в общественную жизнь, формируется гармоничное и здоровое правосознание, а также чувство ответственности: «Есть вещи, за которые я отвечаю, и я не могу это переложить на класс, на партию, на общество, на нацию. И, наоборот, то, что случится с нацией, будет интеграцией того, что каждый из нас взял на себя. И то, что случится, установится по уровню наших душ» (Мамардашвили, 1997).

Завершить хотелось бы словами А.В. Брушлинского, который подчеркивал, что воспитание и обучение знаменуют особенно духовную прочную связь любого индивида с обществом, точнее *взаимосвязь* между ними, которая не только не отрицает, а, напротив, предполагает активность и самостоятельность индивидов как субъектов. Кроме того, что касается психологии, то она вслед за философией может и должна способствовать созданию основы для гуманизации, субъективизации всей системы наук, а также образования и самообразования (Брушлинский, 2003, с. 50).

РАЗДЕЛ 1

История, теория и методология изучения человека, субъекта и личности

ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫЕ ЦЕНТРАЦИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ: ЭТНИЧЕСКИЙ МОДУС

Аветян А.М. (Ростов-на-Дону)
Avetyansha@yandex.ru

В условиях нестабильных межнациональных отношений во многих регионах России возникают психологические проблемы, связанные с этническими факторами (А.Г. Асмолов, И.В. Абакумова, П.Е. Ермаков, И.В. Колоколов, И.С. Кон, Е.М. Рыбинский, А.А. Налчаджян, Т.П. Скрипкина, Г.В. Солдатова, Д.И. Фельдштейн и др.). Особый интерес у специалистов вызывает проблема развития ценностно-смысловой сферы старшекласников в поликультурной образовательной среде (В.В. Рубцов, А.А. Газдиева, А.Д. Манкиев, Е.Ф. Сердюкова, А.Х.Акаев, Р.Т. Арсамерзоев, Т.З. Ахмадов, Р.А. Бартиев, К.А. Идрисов).

Находясь на пороге самостоятельной жизни, старшекласники решают сложнейшие задачи личностного и профессионального самоопределения, в основе которых лежит осознание личностных ресурсов, построение системы ценностей, выбор приоритетов жизнедеятельности. В этом контексте особые возможности школьнику предоставляются полиэтнической образовательной средой (А.Г. Асмолов, С.Л. Братченко, В.П. Зинченко, В.И. Слободчиков, Д.И. Фельдштейн).

В образовательной практике сложилась реальная потребность в изучении психологических особенностей развития ценностно-смысловой сферы старшекласников в поликультурной образовательной среде. В немалой степени проведению исследований в данном направлении способствуют наработки, полученные на сегодняшний день в психологической науке по смежной проблематике. Психологические особенности старшекласников достаточно многосторонне раскрыты в рамках проблемы развития и формирования личности в онтогенезе (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, И.С. Кон, М.И. Лисина, А. Маслоу, В.С. Мухина, А.В. Петровский, В.А. Петровский, К. Роджерс, В.И. Слободчиков, Э. Эриксон). Рассмотрению особенностей ценностно-смысловой сферы в полиэтнической среде способствуют научные данные, характеризующие этническое своеобразие личности: этническое сознание и самосознание (Ю.В. Бромлей, Л.М. Дробижева, В.И. Козлов, П.И. Кушнер, В.П. Левкович, В.С. Мухина, Л.Г. Почебут, З.В. Сикевич, Г.У. Солдатова, Т.Г. Стефаненко, В.Ю. Хотинец и др.), этническая идентичность (И.Б. Андрушак, Ю.В. Бромлей, Д. Кемпбел, В.П. Левкович, Г. Оллпорт, Г.У. Солдатова, А.Е. Смирнова и др.), этнокультурная компетентность (А.С. Купавская, Н.М. Лебедева, Г.У. Солдатова, Т.Г. Стефаненко, М. Беннет, Дж. Бери, Г. Триандис).

К настоящему времени в психологии сложились необходимые научные предпосылки к изучению ценностных ориентаций старшекласников в полиэтнической

образовательной среде. Проведение формирующего эксперимента позволило установить, что развитие ценностных ориентаций старшеклассников в поликультурной образовательной среде само по себе недостаточно и требует квалифицированного вмешательства со стороны психолога.

Нами было установлено, что полиэтническая образовательная среда трансформирует ценностно-смысловую сферу старшеклассников и обуславливает центрации сознания как направленный способ осмысления мира и соответственно отражается в системе самоотношения, отношения и оценке других людей, отношениях к социальным программам и общественным инициативам.

В ходе исследования было обнаружено, что особенности ценностно-смысловой сферы выявляются через центрации сознания: личные интересы (эгоцентриция), нормы и ценности референтной группы (группоцентриция), ориентацию на благо других людей и человечества в целом (просоциальная центриция).

Было установлено, что высокий уровень развития смысловой сферы характеризуется гибкой центрицией сознания, т.е. при наличии доминирующей центриции могут иметь место значимые элементы другой центриции. Низкий и средний уровень развития смысловой сферы в период ранней юности отличается чрезмерной устойчивостью разнонаправленных центриций: и в отношении себя самого, и в отношении к окружающим, и в отношении к реалиям жизненного мира, и в отношении будущих перспектив.

Исследование показало, что просоциальные центрации старшеклассников в полиэтнической образовательной среде характеризуются большей конфликтностью и меньшей проявленностью эмпатии и межличностного доверия, чем межличностные отношения старшеклассников моноэтнической образовательной среды. Они менее интенсивны, длительны и позитивны.

Доказано, что развитие ценностно-смысловой сферы старшеклассников в полиэтнической образовательной среде происходит успешно в условиях психологического сопровождения. Оно ориентировано на интегральное развитие у них представлений о разнообразии психического склада и поведения субъектов этнического пространства, об этнической идентичности. Также оно ориентировано на развитие умений выступать в межличностных отношениях с позиций эмпатии и доверия, выбирать позитивные стратегии разрешения конфликтных ситуаций.

На основе исследования был сделан вывод, что старшеклассников, испытывающих трудности в отношениях со сверстниками других этносов, необходимо вовлекать в участие в специально организованную программу, нацеленную на их развитие. Такое развитие ценностных ориентаций должно быть комплексным по своему содержанию и включать в себя развитие представлений старшеклассников о разнообразии психического склада и поведения субъектов этнического пространства, их этнической идентичности, а также умений выступать в межличностных отношениях с позиций эмпатии и доверия, выбирать позитивные стратегии разрешения конфликтных ситуаций.

Установлено, что ценностно-смысловые центрации старшеклассников полиэтнической образовательной среды отличаются от ценностно-смысловых центриций старшеклассников моноэтнической образовательной среды по качественным (модальность) и количественным (частота, продолжительность) характеристикам устанавливаемых контактов со сверстниками. Специфика ценностно-смысловых центриций старшеклассников в полиэтнической среде задает их распределение по социальным статусам. В моноэтнической среде, в которой неформальное деление школьных коллективов на микрогруппы происходит на основе определенных инте-

ресов, предпочтений, склонностей и т.д., старшеклассники обладают широкой вариативностью выбора группы членства. В образовательной среде, характеризующейся полиэтничностью, установление межличностных отношений старшеклассников сдерживается их этнической принадлежностью.

Старшеклассники, обучающиеся в полиэтнических образовательных средах, проявляют больший уровень конфликтности, чем старшеклассники моноэтнических образовательных сред. В отличие от старшеклассников из моноэтнических сред, перед которыми стоят задачи личностного самоутверждения, профессионального и жизненного выбора, старшеклассникам полиэтнических сред необходимо самоопределиться в собственной этнической среде, соотнести свои личностные, профессиональные и жизненные приоритеты в целом с этническими установками, нормами, обычаями.

Старшеклассники полиэтнических образовательных сред отличаются от старшеклассников моноэтнических сред типом реагирования на конфликтные ситуации. Для старшеклассников моноэтнических сред наиболее распространенными типами поведения в ситуации конфликта являются стратегии достижения компромисса (23,6%) и соревнование (22,2%). Для старшеклассников полиэтнических образовательных сред наиболее типично избегание (23,8%), соревнование (23,1%) и приспособление (21,6%).

Выявлены существенные различия старшеклассников моно- и полиэтнических образовательных сред по уровню развития доверия и эмпатии. Среди старшеклассников, обучающихся в полиэтнических средах, преобладают школьники с низким уровнем доверия и с низким уровнем эмпатии.

Старшеклассники полиэтнических образовательных сред отличаются от старшеклассников моноэтнических сред распространением типов этнической идентичности. У старшеклассников моноэтнических образовательных сред наиболее развита позитивная этническая идентичность, этническая индифферентность и этноэгоизм. У старшеклассников полиэтнических образовательных сред наиболее развиты этноэгоизм, позитивная этническая идентичность и этноэгоизм. Наибольшие различия между старшеклассниками, обучающимися в моно- и полиэтнических средах, проявились по распространенности этнической индифферентности и этноэгоизма.

Прослеживаются связи между личностными и поведенческими особенностями старшеклассников моно- и полиэтнических образовательных сред. Для старшеклассников моноэтнических образовательных сред характерна прямая связь межличностного доверия и склонности личности к компромиссу, этнического нигилизма и конфликтности. Обратная связь проявилась между этническим нигилизмом и национальным фанатизмом, этнической индифферентностью и склонностью старшеклассников к сотрудничеству, между этнонигилизмом и склонностью к компромиссу. На выборке старшеклассников полиэтнической образовательной среды установлены прямые взаимосвязи между позитивной этнической идентичности и склонностью к сотрудничеству; межличностным доверием и склонностью к приспособлению; эмпатией и склонностью личности старшеклассников к сотрудничеству. Обратная связь проявилась между склонностью к этноизоляции и конфликтности; эмпатией и этноизоляционизмом; компромиссом и избеганием.

Выявленную специфику ценностно-смысловых центраций старшеклассников полиэтнической образовательной среды необходимо учитывать в процессе их психологического сопровождения. Это касается особенностей ценностно-смысловой сферы, проявляющейся в следующих центрациях сознания: в эгоцентрации (личные интересы), в группоцентрации (нормы и ценности референтной группы) и просоци-

альной центрации (ориентации на благо других людей и человечества в целом). Практикующие психологи должны учитывать также уровни развития смысловой сферы старшеклассников полиэтнической образовательной среды (высокий, низкий и средний) при разработке программ и моделей сопровождения. В программе и модели психологического сопровождения старшеклассников моно- и полиэтнической образовательной среды следует учитывать отличия ценностно-смысловых центраций по качественным (модальность) и количественным (частота, продолжительность) характеристикам.

ПРЕДПОЧТЕНИЕ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

Алишев Б.С. (Казань)
Bulat.Alishev@gmail.com

В современной психологии постоянно появляются новые научные конструкты, характеризующие не столько отдельные психические феномены, сколько различные нюансы одного и того же феномена; происходит стирание границ между классами феноменов, необходимость разделения которых ранее не вызывала сомнений. Уже никого не удивляет, когда одни исследователи используют термин «установка», другие – понятие «ценность», третьи пишут о личностных свойствах, хотя речь идет, по сути дела, об одном и том же.

Такое положение складывалось постепенно. Много лет назад Л. Фестингер полагал, что мнения, убеждения, установки и ценности, хотя и имеют некоторые различия, в целом являются «элементами знания» (Фестингер, 2000). Сегодня об этом уже пишут многие. В частности, Г. Бонер приходит к выводу: «...установки в отношении абстрактных сущностей <...> часто обозначаются как ценности» (Бонер, 2004). А.Г. Шмелев замечает: «Вместо термина «черта» все чаще используются термины «установка» и «отношение» (Шмелев, 2002).

В связи с этим возникает закономерный вопрос: «В чем же дело, почему в психологии сложилась такая ситуация?» Ответ на него может быть прост: дело в том, что всякое изучение ценностей, установок, мотивов, целей, смысловых конструкций, личностных черт, убеждений и т.п. есть изучение предпочтений людей. Действительно, в любом вербальном тесте имеется стимульный материал, представленный либо в виде отдельных утверждений, к которым испытуемому нужно определить свое отношение, либо пар суждений, из которых ему надо выбрать более соответствующее его личному мнению, либо описаний ситуаций с возможными вариантами их решения, из которых тоже нужно выбрать наиболее подходящий. Даже поверхностный анализ показывает, что каждое такое задание фактически выявляет некое предпочтение респондента. Почти с тем же самым мы сталкиваемся в проективных тестах. Все отличие от вербальных тестов состоит здесь в том, что задания в них имеют графическую форму. Что касается экспериментов, то в них, как правило, создаются некие ситуации и фиксируются предпочитаемые в них людьми действия.

Сказанное дает основания утверждать, что в многочисленных исследованиях разнообразных личностных параметров психологи измеряют на самом деле разного вида предпочтения людей. Однако в одних случаях эти предпочтения трактуются ими как установки, в других как ценности, в третьих как личностные черты, в четвертых как мотивы и т.д.

Что же такое «предпочтения», почему они существуют и откуда появляются? Вопросы эти могут показаться наивными, но таковыми выглядят все вопросы, связанные с фундаментальными основами человеческого бытия. Используя известный метод «от противного», попробуем представить, к чему привело бы отсутствие у живых существ, включая человека, каких-либо приоритетов. Очевидно, что тогда они не были бы способны к избирательному взаимодействию с различными элементами внешней среды. Все взаимодействия носили бы хаотичный, случайный характер, все происходило бы в соответствии с законами теории вероятности, а это сделало бы невозможной саму жизнь даже в элементарных ее формах в более или менее длительной перспективе. Таким образом, само существование жизни предполагает необходимость и неизбежность предпочтений.

В свою очередь, факт наличия у живых существ предпочтений нужно увязать с феноменом интенциональности. Эта проблема занимает важное место в современных когнитивных исследованиях психики и сознания (Деннет, 2004; Le Morvan, 2005; и др.), хотя была поставлена еще Ф. Брентано и основательно разработана Э. Гуусерлем. Интенциональность как направленность психики и сознания на что-то другое, лежащее вовне, возможна только тогда, когда это «другое» каким-то образом выделяется среди всего остального. Иначе говоря, интенциональность предполагает в качестве своего основного условия (или включает в себя в качестве важнейшего элемента) избирательность. Избирательность же является фундаментальным свойством живых существ любого эволюционного уровня, обеспечивающим им возможность формировать направленность на конкретный объект и совершать выбор в ситуации наличия альтернатив. Таковыми являются фактически все реальные ситуации жизнедеятельности субъекта, так как в них всегда присутствует больший или меньший уровень неопределенности. Ее наличие порождает необходимость постоянного выбора. Если так, то очевидно, что всякая интенциональность предполагает наличие определенных предпочтений (приоритетов) и оказывается невозможной без них.

Именно наличие предпочтений отличает живой организм от любого другого естественного объекта. Но в каком виде они представлены в психике? Можем ли мы выяснить, что собой представляет предпочтение с психологической точки зрения? Постановка этого вопроса обусловлена тем, что отечественная психологическая наука имеет достаточно прочно сложившуюся терминологию, и понятие «предпочтение» не имеет в ней четко обозначенного статуса. Но как раз здесь и возникает сложность. Проблема в том, что с предпочтениями мы имеем дело каждый раз, когда совершаем выбор, а это может быть выбор между объектами (образами объектов), людьми, действиями, потребностями, целями, мотивами, ценностями, идеями, представлениями, смыслами и т.д. В сущности, всякое ранжирование чего бы то ни было по значимости уже есть фиксация относительных предпочтений. Следовательно, нет возможности обозначить какой-то единственный психический феномен (процесс), несущий ответственность за установление предпочтений. Более того, известные специалисты в этой области С.Лихтенштейн и П.Словик отмечают, что «предпочтения детерминированы не только нашим знанием, чувствами или памятью, но еще и многими аспектами ситуации принятия решения, включая характеристики объектов, особенности постановки проблемы и желательные ответы» (Lichtenstein, Slovic, 2006). Однако для современной когнитивной психологии характерна тенденция к преимущественному изучению высказываемых людьми предпочтений и к соответствующему пониманию их сущности. Такой подход создает некоторые операциональные удобства, но не позволяет разобраться в сути явления. Оценочные суж-

дения – всего лишь одно из средств выражения предпочтений. Если интенциональность является атрибутивным свойством психики и присутствует в ней всегда, субъект непрерывно, в каждый момент времени предпочитает что-то другому, а такого временного интервала, когда бы он ничего не предпочитал, по-видимому, не существует, по крайней мере, пока он находится в бодрствующем состоянии. Поэтому отсутствие оценочного суждения, например, при мгновенной эмоциональной реакции не равнозначно отсутствию предпочтения. Такая реакция сама по себе уже есть некое предпочтение. Более того, даже отсутствие реакции на какой-то стимул (отсутствие наблюдаемого действия в той или иной ситуации) может быть следствием определенного предпочтения.

На бытовом уровне жизни человек обычно обосновывает свои предпочтения хорошо известными фразами типа: «я так хочу (мне так нравится)», «так было нужно (правильно)», «я так привык», «бес попутал» и т.д. Каждая из них, несмотря на свою тривиальность, указывает на определенные психологические механизмы формирования предпочтения. Первая, например, указывает на преобладающую роль вполне осознаваемого влечения (желания), а вторая – на решающее значение когнитивного анализа, основанного на учете большого объема фактической и нормативной информации. Третье и четвертое высказывания, напротив, отсылают к бессознательным механизмам формирования предпочтений, в том числе к инстинктивно совершаемым реакциям.

Поэтому предпочтения могут приобретать разные психические формы. Они могут проявляться в виде мотивов, потому что всякий мотив уже есть итог некоего совершенного выбора между всеми возможными мотивами. Предпочтения могут проявляться в виде установок, так как всякая сформировавшаяся установка тоже является результатом ранее совершенного «отбора» между возможными вариантами реакции. В этом же ключе должны быть рассмотрены ценности, цели, интересы, убеждения и верования людей. Нетрудно показать, что даже потребности и инстинкты есть не что иное, как биологически заданная форма проявления предпочтений живого организма во взаимодействии с внешней средой (более того, «задача на предпочтение» способны решать на своем уровне эволюции даже одноклеточные).

Предпочтение есть, скорее, не отдельный психологический феномен, а универсальная психологическая (психическая) функция. По всей видимости, ее можно рассматривать как общую процедуру, операцию, выполняемую психикой (сознанием) и имеющую как когнитивные, так и аффективные и волевые компоненты, т.е. в ходе эволюции возникли разные психические механизмы ее выполнения. Она осуществляется практически со всем, что образует содержание нашей внутренней психической жизни, как в целом, так и в любой конкретный момент времени. Поэтому можно предложить следующее определение: предпочтение – осуществляемая психикой и сознанием, обеспечивающая ее избирательность операция (процедура) преодоления неопределенности путем выбора из множества альтернатив, имеющихся в тот или иной момент времени, а также ее результат в виде соответствующего суждения, решения или действия. Эта операция может осуществляться как осознанно, так и бессознательно, в том числе инстинктивно. Ее результат может быть обусловлен случайным взаимодействием разнообразных ситуативных факторов, но он может быть и следствием закрепленных субъективных значений. Очевидно, что в последнем случае мы имеем дело с устойчивыми предпочтениями, которые более всего интересуют психологов и которые часто обозначаются как личностные свойства, установки, ценности. Таким образом, при проведении научных исследований мы

имеем дело с различными видами предпочтений, которые образуют основу нашего избирательного восприятия действительности, отношения к ней и поведения.

ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ В РАБОТАХ Н.И. ПИРОГОВА

Артемьева Т.И. (Москва)
adm3@phycol.ras.ru

Известно, сколь серьезное внимание уделял А.В. Брушлинский разработке проблем истории психологии, видя в этом важный резерв и источник развития психологической науки.

Обращаясь к развитию отечественной науки дореволюционного периода, исследователи обнаруживают много имен выдающихся ученых, которые, по существу, были первооткрывателями новых направлений исследований, создателями оригинальных теорий и новых подходов в той или иной отрасли знания. К таким выдающимся ученым относится Николай Иванович Пирогов (1810–1881). Он вошел в историю как «отец русской хирургии»; его работы по медицине и практическая деятельность в этой сфере имели мировую известность. Согласно данным А.М. Геселевича, освещению жизненного пути и творчества Н.И. Пирогова «посвящено около 3000 книг, журнальных и газетных статей в медицинских, педагогических изданиях, а также в общей печати» (Геселевич, 1976, с. 5). Интерес к научнонаследию ученого сохраняется и в современной науке.

Следует отметить, что высокая оценка вклада Пирогова в науку и практику была дана еще в начале XX в. (Пясковский, Бертенсон, Малисс и др.). Особо следует отметить работу В.А. Волковича (1910), изданную к 100-летию со дня рождения Н.И. Пирогова. Волкович писал, что гении охватывают не только настоящее время, но и далекое будущее, которое намечается ими в виде контура. И хотя ими высказывалось много новых идей, далеко не всегда они оказываются понятыми в обществе: «блестящие мысли гения не проявились в его работах в достаточно ясной, простой форме» (Волкович, 1910, с. 12). Поэтому, как он считает, для полного восприятия и расшифровки творческих мыслей гениев нужны своего рода комментаторы, задача которых состоит в том, чтобы «вынести на свет», показать значение их «блестящих мыслей» для науки и общественной жизни в целом. И далее: «Не претендуя, конечно, на роль великих комментаторов, мы принимаемся в качестве *чернорабочего* за исследование многогранной, глубокой педагогической системы нашего первого реформатора Н.И. Пирогова, с той целью, чтобы, насколько только это возможно, воскресить, «обнародить» имя Пирогова, популяризировать и представить педагогическое учение его в виде систематически разработанного педагогического мировоззрения» (там же, с. 13). В этом высказывании, как нам представляется, в качестве ключевых слов могут быть выделены слова «воскресить» и «обнародить», т.е. актуализировать идеи выдающегося ученого, ввести их в научный оборот.

Эти слова исследователя творчества Н.И. Пирогова выступают как программа действий для специалистов в области истории науки, в том числе для историков психологии. К сожалению, в современной психологической литературе можно найти только единичные работы, раскрывающие психолого-педагогические взгляды Н.И. Пирогова. Его имя не представлено в психологических словарях, а также в учебных курсах по истории психологии в высших учебных заведениях.

Особый интерес для психологии представляют идеи Н.И. Пирогова, касающиеся проблем воспитания и обучения. К этим вопросам ученый впервые обратился в 1850-е годы, подготовив статью «Вопросы жизни», изданную в 1856 г. в «Морском сборнике». Публикация статьи имела огромный общественный резонанс. Проблемы, обсуждаемые в ней, получили поддержку со стороны выдающихся педагогов и общественных деятелей.

В работе Пирогова критически оценивается существовавшая в России система воспитания и обучения и обосновывается необходимость ее реорганизации. В качестве главной задачи образовательной системы он определяет воспитание «нравственной личности». С тех пор прошло примерно полтора столетия, но и в настоящее время эта задача не утратила своей значимости.

Статья начинается с вопроса к Пирогову: «К чему вы готовите вашего сына?» Ответ на него был лаконичным: «Быть человеком» (Пирогов, 1985, с. 29). По сути, в этой простой формуле «*воспитать в человеке человека*» отражается новый подход к организации воспитательной работы. Именно этой цели должна соответствовать вся система воспитания и образования.

Воспитание нравственной личности рассматривается ученым как основа общественного прогресса и благополучия общества, как важнейший вопрос жизни.

Другой принцип, который Пирогов не только выдвинул, но и пытался реализовать в своей собственной жизни и деятельности, – это принцип «*ищи быть и будь человеком*». По мнению Волковича, он звучит как заповедь, ориентирующая человека на истинную жизнь, в которой обязательно есть нравственная цель, к реализации которой необходимо не только стремиться, но и достичь ее, т.е. совершить «нравственное дело». Воплощение этих принципов означает, что в процессе воспитания должны быть сформированы высшие нравственные качества личности. Критерием нравственной зрелости личности является не только ее способность определить цель жизни, разумную и нравственную, но и осуществить ее, т.е. «перевести идеал мысли в дело жизни». Достижение этого совсем не просто. Согласно Пирогову, человек должен ставить задачу самопознания, понимания своего «Я». Если он сможет познать себя, разобраться в тайниках своей души, то он лучше поймет и окружающий его мир, других людей. В соответствии с этим самопознание определяется как ключ к познанию других и вместе с тем как основа самовоспитания. Но самопознание сразу не дается, оно предполагает напряженную внутреннюю работу личности. К числу важных задач воспитания Н.И. Пирогов относит также подготовку человека «к внутренней борьбе», к борьбе «с собою и окружающим». Это, в свою очередь, ставит перед необходимостью развивать у человека целеустремленность, вдохновение (увлеченность решаемой задачей), волевые качества. «Без вдохновения нет воли, без воли нет борьбы, а без борьбы – ничтожество и произвол. Без вдохновения ум слаб и близорук. Через вдохновение мы проникаем в глубину души своей и, однажды проникнув, выносим с собой то убеждение, что в нас существует заветно-святое» (там же, с. 47).

Важно отметить, что в своей статье Пирогов активно использует психологические понятия: «способности», «талант», «ум» и «рассудок» (разделение интеллектуальной сферы, идущее от И. Канта), «убеждения», «внимание», «самопознание», «потребность», «воля», «душа» (психика в современной системе понятий), «призвание», «характер», «воображение», «индивидуальность», «инстинкт» и др.

От «нового человека» Н.Г. Чернышевского, направленного на революционное преобразование существующего антинародного общественного устройства, «истинный человек» Н.И. Пирогова отличается тем, что, борясь с пороками современно-

го ему общества, он не должен изменять направление его развития, ибо это «есть дело Промысла и времени» (там же, с. 15). Уже в зрелом возрасте, став человеком религиозным, Н.И. Пирогов не мог, вероятно, избежать такой противоречивой теоретической позиции. С одной стороны, он считал необходимым воспитать такую личность, которая способна влиять на социальную жизнь, изменять и совершенствовать действительность, с другой стороны, ограничивал сферу ее активности.

Н.И. Пирогов нацеливает человека на осознание жизненной ситуации, в которой он оказывается, выбора того или иного жизненного пути, перебирая возможные варианты, учитывая или отвергая взгляды и идейные установки различных социальных групп, имеющих в обществе.

В статье «Вопросы жизни» сформулирован тезис о преимуществе и первичности общечеловеческого образования, которое основывается, прежде всего, на гуманных началах. Именно общечеловеческое воспитание и образование создают нравственную основу для дальнейшего развития. Специальное образование должно базироваться на общечеловеческом образовании, которому отводится главная роль в воспитании. Общечеловеческое образование призвано заложить основы для воспитания человека с высокими моральными и нравственными качествами, не способного ко лжи и бесчестным поступкам.

Главный лейтмотив размышлений Н.И. Пирогова состоит в том, что все готовые быть полезными гражданами должны «сначала научиться быть людьми», ибо для общества потребность в *истинных людях* является самой существенной и необходимой. Он отстаивал идею о бессловном образовании, которое, может дать обществу большую выгоду, преумножить его потенциал. Н.И. Пирогов не только сформулировал задачи образования и воспитания, но и внес известный вклад в разработку методов психолого-педагогического воздействия на личность.

В заключение можно сказать, что изучение творчества наших предшественников, ученых, создавших оригинальные концепции, подходы, расширяет современные научные представления, обогащает науку, является важным условием ее поступательного развития. Как писал Волкович, «думая о лучшем будущем, которое может у нас наступить благодаря *новому воспитанию*, мы считаем себя обязанными внимательно не только познакомиться, но и *исследовать педагогические учения гениев, пророков новой русской жизни*» (Волкович, 1910, с. 12). Эти слова непосредственно относятся к русскому мыслителю, создателю оригинальной концепции воспитания Н.И. Пирогову.

ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ В СВЯЗИ С ПРОБЛЕМОЙ КЛАССИФИКАЦИИ В ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Балин В.Д. (Санкт-Петербург)
viktorbalin@yandex.ru

В психологии существует проблема интеграции психологического знания. Ее решение возможно только при создании классификации, охватывающей максимально возможное число явлений.

На наш взгляд, необходимо, как минимум, рассматривать любое психологическое понятие как общепсихологическую категорию, с одной стороны, и как психиче-

ское явление – с другой. Помимо этого, психическое явление обладает содержанием, имеющим свою цену. Таким образом, мы имеем дело с тремя группами психологических реалий, каждая из которых развивается по своим законам. В связи с этим следует говорить о теоретической психологии, поскольку только этот предмет способен объединить три указанные группы. В границах общей психологии можно найти место только для категориальной психологии и психологии психических явлений (здесь пересекаются интересы общей психологии и психофизиологии). Рассмотрим предлагаемый подход к классификации психологического знания более подробно.

Категория – предельно широкое понятие, где отображены существенные свойства, связи и отношения предметов, явлений объективного мира. Существуют философские категории (материя, движение, качество, количество), общенаучные (симметрия, модель, упорядоченность) и частные, свойственные отдельной науке. К последним можно отнести категории формальной логики (суждение, умозаключение, гипотеза), математики (вектор, вычитание, равенство), психологии (сознание, процесс, свойство, тип).

При решении вопроса о составе и структуре категорий психологии мы исходим из следующих предпосылок: 1. Состав категорий психологии должен соответствовать общенаучным понятиям. На наш взгляд, должны быть группы категорий, отражающих характеристики окружающей среды: пространство–время, материя–энергия, информация. Психика – это инструмент взаимодействия со средой. Он должен соответствовать основным свойствам среды, подходя к ней как ключ к замку. По всей видимости, такими исходными, общепсихологическими, категориями являются категории образ–мотив–действие (Петровский, Ярошевский, 1998, 2000). При этом образ соответствует свойству среды «информация», мотив – «материя–энергия» и действие – «пространство–время». 2. В совокупности категорий можно выделить шесть уровней, слоев, каждый из которых включает в себя категории, близкие по такому параметру, как объем понятия. 3. Возможна дифференциации категорий по параметру статика–динамика. Некоторые категории обозначают «застывшее» явление (тип, норма, свойство), а другие – действие, изменение (деятельность, развитие, активность и т.п.).

На сегодняшний день состав и структура общепсихологических категорий можно представить таким образом. Общепсихологические категории выводятся из общенаучных.

I. Слой общенаучных категорий.

Пространство–время, Материя–энергия, Информация.

II. Слой протопсихологических (порождающих) категорий, выполняющих роль переходного модуля: Действие, Мотив, Образ.

III. Слой метапсихологических категорий (связывают психологию со смежными дисциплинами, изучающими человека). В данном случае каждая из категорий этого уровня есть сочетание протопсихологических категорий, расположенных каждая в своей последовательности.

IV. Слой макропсихологических категорий. Объем их значения совпадает с объемом психологической науки как целого – у К.К. Платонова это базисные категории. Сюда следует отнести категории Образ, Действие, Мотив, Отношение, Переживание.

V. Базисные категории. Являются категориями только в случае рассмотрения их в определенной совокупности, исчерпывающе совпадающей с объемом и содержанием той или иной общепсихологической категории. Сюда следует отнести:

а) формы психического отражения (память, эмоции, ощущения, мышление, восприятия, чувства и воля); б) психические явления (психические процессы, психиче-

ские состояния и свойства личности); в) сознание (переживание, познание и отношение); г) личность (направленность, опыт, особенности психических процессов, темперамент, характер и способности); д) деятельность (действие, цель, мотив, психический акт); е) психическое развитие (созревание и формирование, филогенез, антропогенез, общественно-историческое развитие, онтогенез психики).

VI. Слой частных общепсихологических категорий. Категории, в совокупности составляющие базисные. Здесь также можно выделить 6 уровней, как и для слоя V:

а) память, эмоции, ощущения, мышление, восприятия, чувства и воля; б) психические процессы, психические состояния и свойства личности; в) переживание, познание и отношение; г) направленность, опыт, особенности психических процессов, темперамент, характер и способности; д) действие, цель, мотив, психический акт; е) созревание и формирование, филогенез, антропогенез, общественно-историческое развитие, онтогенез психики.

Психическое явление – форма проявления психического, как природного феномена. Сюда включаются процессы, состояния, свойства, функции, поведение и т.п. Можно говорить о формах, механизмах, функциях психических явлений. Именно к ним относят такие их атрибуты, как эмпирические характеристики. Процессы описываются так: абсолютный и дифференциальный пороги, интенсивность, модальность, длительность и т.п. Говоря о состоянии, называют целостность, фоновость, многокомпонентность, длительность, ситуативность, обратимость и т.п. Свойства характеризуются устойчивостью, инвариантностью, врожденностью, соотношением биологических и социальных влияний и т.п.

Кроме этого, имея свое содержание (которое можно измерить в виде информации), психические явления выступают продуктом обмена между людьми, и этот продукт имеет свою цену.

Таким образом, все содержание психологии можно свести к трем блокам.

Категориальная психология. Состав категорий общей психологии имеет сложный состав и структуру. Сюда входят метапсихологические, макропсихологические, базисные и частные психологические. Категории и явления сходятся только на уровне частных психологических категорий. Например, ощущение, восприятие и т.п. можно, с одной стороны, рассматривать как частную психологическую категорию, а с другой – как психическое явление. В каждом из названных случаев надо использовать разные схемы анализа. Рассматривать понятия «категория» и «психическое явление» как синонимы нельзя. Познающий субъект пользуется ощущениями, восприятием, представлением и т.п. как данным, его не интересуют физиологические механизмы, он о них может ничего не знать.

Психология психических явлений. Психика является инструментом адаптации человека к природе (и обществу). В данном аспекте все психические явления можно классифицировать по признаку принадлежности к одной из трех сфер: эндопсихике, мезопсихике и экзопсихике. Эндопсихика – ядро целостной психики. Здесь хранятся врожденные генетические программы, а также приобретенные при жизни навыки, привычки и т.п., формируются состояния, базовые эмоции, чувства и такая форма индивидуального сознания, как «Самость». Находится под преимущественным влиянием вегетативной нервной системы. Экзопсихика – внешний слой целостной психики. Управляет взаимодействием с окружающей средой, синтезируя ее образ. Сюда можно отнести ощущение, восприятие, представление, воображение, внимание и такой вид сознания, как мирознание. Находится под влиянием центральной нервной системы (точнее «психического мозга»). Мезопсихика – средний слой целостной психики. Основная функция – совмещение возможностей организма с требованиями

окружающей среды. Находится под преимущественным влиянием двигательной нервной системы. Содержит мышление, волю, речь и самосознание.

В рассмотренном случае психическое выступает как явление, у которого имеются физиологические механизмы. Они изучаются психофизиологией. У категорий физиологических механизмов нет.

Содержательная психология. Психика имеет и содержательную сторону. В основном данный аспект разрабатывается искусством и литературой. Психоанализ, многочисленные психологические практики имеют, в сущности, дело с психическим как ценностью, обыгрывая на разный манер содержательную сторону психического. В границах данной реальности следует говорить, во-первых, о сюжетах, которые «разыгрывает» человек в своей жизни. В литературе описаны 36 сюжетов. Во-вторых, в границах каждого сюжета человек выбирает ту или иную роль (жертва, герой, борец за справедливость и т.п.). В общем случае человек, в зависимости от обстоятельств, может играть в границах сюжета любую роль. В-третьих, на выбор роли и сюжета влияет система ценностей (например, у М. Рокича говорится о терминальных и инструментальных ценностях). На границе между психологией психических явлений и содержательной психологией находятся генетические программы (основные инстинкты) и сюжеты. Соотношение между тремя названными доминантами поведения можно изобразить в трехмерном пространстве: ось OX – это сюжеты, ось OY – ценности, а ось OZ – роли.

Таким образом, предлагаемая классификация позволяет некоторым образом упорядочить имеющееся психологическое знание. Здесь работает то правило, согласно которому для того, чтобы что-то объединить, это что-то надо сначала разделить, отдифференцировать.

СИСТЕМНОСТЬ В РЕШЕНИИ ПРОБЛЕМЫ СООТНОШЕНИЯ ВНЕШНЕГО И ВНУТРЕННЕГО В СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

Белоус В.В., Боязитова И.В. (Пятигорск)

psyche2004@bk.ru

В отечественной психологической науке сложились несколько точек зрения на понимание соотношения внешнего и внутреннего. Представители каждой точки зрения, защищая свои позиции, ориентируются на солидный фактический материал, подчеркивая тем самым объективность и необходимость своего понимания этой проблемы. Так, основатель научной школы единомышленников С.Л. Рубинштейн отмечал, что психологический эффект каждого внешнего воздействия на личность обусловлен историей ее развития, сложившимися установками, отношениями, мотивами поведения и т.д. Развитие личности, в свою очередь, С.Л. Рубинштейн трактовал как способность становиться субъектом, достигая в процессе этого акта высшего уровня творчества и оригинальности в различных видах человеческой деятельности. В настоящее время проблема психологии субъекта стала рассматриваться «общей для многих общественных, гуманитарных, отчасти биологических и технических наук» (Брушлинский, 1998). Разносторонние экспериментальные данные свидетельствуют о том, что человеческое поведение нельзя истолковывать как идентичный слепок внешнего воздействия. Еще в школе С.Л. Рубинштейна было убедительно показано, что «подсказка» (вспомогательная мыслительная задача) срабатывает лишь тогда, когда испытуемый существенно погружается в решение

основной задачи, т.е. тогда, когда в достаточной степени «созревают» внутренние условия. Л.А. Венгер установил несоответствие между теоретической деятельностью младших школьников и возрастными особенностями их интеллекта (теоретическая деятельность не приводит к появлению у малышей понятийного мышления, и любая теоретическая задача решается ими на основе наглядных образов, выполняющих функцию символа (Венгер, 1983).

Имеются и другие экспериментальные факты, подтверждающие положение о том, что внутреннее преломляется через внешнее и представляет собой (внутреннее) часть или сторону внешней деятельности. Все, что содержится во внешнем, рано или поздно становится достоянием внутреннего. И наоборот, то, что есть во внутреннем мире человека, есть и во внешней деятельности. Для обоснования этих теоретических взглядов разработан банк оригинальных методик, адекватных ожидаемым результатам. Так, по методике поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина удалось неуспевающим школьникам поднять до уровня удовлетворительной аттестации.

В.С. Мерлин, исследуя системообразующую функцию индивидуального стиля деятельности в структуре интегральной индивидуальности, предложил по-новому рассматривать острую и дискуссионную в среде профессиональных психологов проблему соотношения внешнего и внутреннего. В частности, он считал, что внешнее и внутреннее действуют не последовательно (традиционная точка зрения), а одновременно и совместно; нельзя судить о проявлениях личности в деятельности без учета сложившихся взаимоотношений в социальной группе. Наконец, В.С. Мерлин признал необоснованной однозначную связь внешнего и внутреннего. Так, в работах, выполненных под его руководством, обнаружилось, что при одном и том же темпераменте у детей старшего дошкольного возраста наблюдаются разные свойства личности при одном и том же низком социометрическом статусе. У одних в поведении проявляется тревожность ожиданий, у других – агрессивное отношение к сверстникам. Это и есть образец много-многозначной взаимосвязи между внешним и внутренним. Кроме того, путем обучения детей правилам сюжетно-ролевой игры и формирования у них индивидуального стиля игрового общения изменяется характер связи между разноуровневыми свойствами интегральной индивидуальности, в результате чего у дошкольников исчезает тревожность ожиданий, прекращается агрессивное отношение к сверстникам и возникают новые свойства личности. Все это свидетельствует о том, что новообразования у субъекта исполнения появляются не только под влиянием общих, но в результате индивидуальных требований деятельности (Мерлин, 1986).

Выход был найден Т.В. Белых (Копань) в рамках теории интегральной индивидуальности на примере исследования городских и сельских школьников с высокой и низкой мотивацией достижения успеха (Копань, 1996).

Испытуемыми служили школьники 13–15 лет общеобразовательных школ Ставропольского края. Экспериментальная работа проводилась в два этапа. На первом этапе диагностировался мотив достижения успеха у городских и сельских школьников по методике Магомед-Эминова. В ходе испытания были выделены две группы школьников с полярной мотивацией достижения успеха: с высокой мотивацией достижения успеха – 50 чел. и группа школьников с низкой мотивацией достижения – 49 чел. Среди городских школьников 30 чел. относились к разряду высокомотивированных, 29 – низкомотивированных. Среди сельских школьников 20 чел. относились к разряду высокомотивированных, 20 – низкомотивированных.

Диагностика интегральной индивидуальности (ИИ) проводилась на втором этапе следующим образом. В исследовании использовались семь показателей первичных свойств индивида; пять показателей вторичных свойств индивида; четырнадцать показателей личностного уровня и десять показателей уровня метаиндивидуальности, всего 36 показателей разноуровневых свойств интегральной индивидуальности.

Статистическая обработка экспериментального материала осуществлялась на основе корреляционного и факторного (центроидный метод Л. Тэрстоуна) анализов по программе «ANSTAT» из пакета прикладных программ «Многомерный статистический анализ».

Показатели с 1-го по 12-й описывали низший уровень интегральной индивидуальности; показатели с 13-го по 36-й – высший уровень интегральной индивидуальности. Была подсчитана корреляция всех 36 разноуровневых показателей свойств интегральной индивидуальности по формуле Спирмена. На основе матрицы интеркорреляции вычислялась факторизация и обнаружены разнообразные структуры интегральной индивидуальности как у школьников с высокой и низкой мотивацией достижения успеха, независимо от социума, с одной стороны, так и у сельских и городских школьников, независимо от мотивации достижения успеха, с другой стороны.

Сравнение структур интегральной индивидуальности школьников с различной мотивацией и с различным социумом производилось на многомерной основе по следующим критериям:

1. По средней величине насыщенности каждого уровня интегральной индивидуальности значимыми факторными весами. Чем больше среднее значение уровня интегральной индивидуальности, тем сильнее его влияние на успешное достижение конечного результата, т.е. тем выше его приспособительная значимость.
2. По наполняемости каждого фактора конкретными разноуровневыми свойствами интегральной индивидуальности (полная или частичная структура фактора по исследуемым уровням). Чем полнее структура фактора, тем более развитой и гармоничной является интегральная индивидуальность.
3. По характеру межфакторных связей свойств интегральной индивидуальности (ортогональные или облические). Это означает, что ортогональные структуры либо однозначны, либо одно-многозначны. Они сужают и ограничивают возможности человека. Облические структуры много-многозначны и обладают гибкостью и пластичностью приспособления к изменяющимся условиям объективной ситуации.

Итоговые данные по всем вышеизложенным критериям развития структур интегральной индивидуальности школьников в зависимости от мотивации и социума порознь выглядят так.

Максимальная средняя насыщенность уровней значимыми факторными весами у высокомотивированных школьников приходится на вторичные свойства индивида, у низкомотивированных – на психодинамический уровень. Те же самые уровни интегральной индивидуальности проявляют высокую приспособительную значимость у городских и сельских школьников: у городских – вторичные свойства индивида, у сельских – психодинамический уровень. Однако за внешним сходством наблюдаются существенные различия во влиянии мотивации и стимуляции на формирование структур интегральной индивидуальности. Об этом мы судим по со-

отношению средних величин у высокомотивированных и низкомотивированных, с одной стороны, и городских и сельских школьников – с другой, в плоскости одного и того же уровня. Так, по данным психодинамического уровня, это соотношение, в зависимости от мотивации, равно 1,75; в зависимости от социума – 1,16. По второму совпадающему уровню – вторичным свойствам индивида – соотношение соответственно составляет 2,0 и 1,5. Чем больше величина соотношения, тем значительнее влияние внешнего или внутреннего на становление структур интегральной индивидуальности. Судя по полученным результатам, в связке «мотивация–стимуляция» превалирует мотивация в становлении интегральной индивидуальности у школьников исследуемого возраста. Более того, различия по линии «высокая – низкая мотивация», по сравнению с различиями по линии «город–село», по приспособительному эффекту сказываются и в том, что в первом случае дважды (на уровне вторичных свойств индивида и метаиндивидуальном уровне), а во втором – только единожды (на личностном уровне) рассматриваемые выборки удаляются друг от друга. Это говорит о том, что между высокомотивированными и низкомотивированными школьниками гораздо больше различий, чем сходства по роли мотивации в развитии интегральной индивидуальности. И наоборот, между городскими и сельскими школьниками гораздо больше сходства, чем различий по роли социума в развитии интегральной индивидуальности.

По критерию наполняемости каждого фактора конкретными разноуровневыми свойствами интегральной индивидуальности установлено, что у школьников с высокой мотивацией достижения успеха два фактора из четырех (1 и 3) являются целостными, т.е. включают показатели всех уровней интегральной индивидуальности; два остальных фактора (2 и 4) – частичными. Они представлены: фактор 2 – свойствами психодинамического уровня, личностного и уровня метаиндивидуальности; фактор 4 – свойствами уровня вторичных свойств индивида, личностного и уровня метаиндивидуальности.

В подгруппе школьников с низкой мотивацией достижения успеха не обнаружено ни одного целостного фактора.

Структуры интегральной индивидуальности городских и сельских школьников по критерию наполняемости их разноуровневыми свойствами тождественны друг другу. У тех и других школьников наблюдается по одному целостному (у городских фактор 2, а у сельских фактор 1) и по четыре частичных факторов.

Наконец, характер межфакторных связей показывает, что в группе с высокой мотивацией достижения успеха имеется 5 облических зависимостей на всех уровнях интегральной индивидуальности. В группе с низкой мотивацией достижения успеха выявлена 1 облическая зависимость на психодинамическом уровне интегральной индивидуальности.

Что касается структур интегральной индивидуальности городских и сельских школьников, то они по количеству облических и ортогональных зависимостей практически идентичны.

Итак, соотношение мотивации и стимуляции определяет своеобразие структур интегральной индивидуальности в период ранней юности. Идя по этому пути и судя по полученным данным, приоритет принадлежит принципу «внешнее через внутреннее».

АКТУАЛЬНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАСШИРЕНИЯ ОБЪЕКТА ВИКТИМОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Бовть О.Б. (Севастополь, Украина)
obovt@mail.ru

Среди последствий динамики социально-психологических процессов, происходящих в современном обществе, традиционно называют распространение дезадаптивных социально-психологических явлений, расширение аддиктивных и девиантных форм поведения, рост количества и разнообразия социальных конфликтов, а также правонарушений и преступлений и т.д. Все это, наряду с другими негативными факторами, ведет к росту уровня виктимизации населения. В связи с этим существенно возрастает актуальность виктимологических исследований, в частности изучение поведения жертв и поиск путей предупреждения виктимизации людей.

Необходимо отметить, что в последнее время виктимологическая проблематика вызывает все больший интерес исследователей самых разных научных отраслей, о чем свидетельствует стремительный рост количества научных трудов и публикаций по вопросам виктимологии.

Виктимология (от латинского «*victima*» – «жертва», «*logos*» – «учение», т.е. буквально – «учение о жертве») – самостоятельное научное направление, появившееся сравнительно недавно, в 40-х годах XX столетия, и изучает процесс превращения человека (групп людей) в жертву (Христенко, 2001). *Предметом* виктимологии выступает поведение жертвы, а *объектом* – сама жертва: отдельное лицо или группа людей, которым причинен определенный ущерб.

В течение длительного периода времени виктимология рассматривалась многими учеными как одно из направлений криминологии, что привело к существенному сужению объекта исследования виктимологической науки исключительно до жертвы преступления. На этом даже настаивали некоторые исследователи-криминологи. Так, Л.В. Франк отмечал, что «когда речь идет о виктимологии, мы имеем, однако, в виду не жертву вообще (например, несчастных случаев, эксплуатации, алкоголизма и т.д.) и не пострадавших от какого-либо правонарушения (административного, гражданского, трудового), а пострадавшего от преступления» (Франк, 1968). Исследователь неоднократно делал акцент именно на узкокриминальном аспекте виктимологии. Ограниченность и направленность предмета и объекта виктимологии некоторые исследователи пытались обозначить в терминологии данного научного направления, а именно: *криминальная виктимология* (Дагель, 1982; Полубинский, 1977; Рыбальская, 1983; Турчин, 1974), *криминалистическая виктимология* (Шиканов, 1980; Центров, 1988), *деликтная виктимология*, *травматическая виктимология* – учение о жертве несчастных случаев (Полубинский, 1980) и др.

Во второй половине XX в. виктимологию определяли: как «подотрасль» социологии (Вандышев, 1978), как частную криминалистическую теорию (Дагель, 1974), как самостоятельное направление в криминологической науке (Белосува, Гиренко, 1996; Минская, 1982; Полубинский, 1979; Ривман, 1982; Франк, 1974), как криминологическое учение о жертве (Центров, 1988). В.И. Полубинский подчеркивал, что «наряду с правоведами феноменом жертвы занимаются психологи и социологи» (Полубинский, 1980), в то время как Е.Е. Центров настаивал на необходимости исключительно криминологического ракурса изучения жертвы (Центров, 1988). Ряд

ученых высказывались в пользу необходимости глубокого и всестороннего теоретического изучения жертв (в широком смысле) на биографическом, психологическом и социальном уровнях.

Со временем Л.В. Франк, анализируя впервые введенное им понятие виктимности, подчеркивал, что «первостепенное значение имеет исследование виктимности на психологическом уровне, так как может дать ответ на основной вопрос виктимологии: почему именно данное лицо или данная группа лиц (социальная, демографическая, психологическая) становятся жертвами того или иного преступления? Для этого, в свою очередь, необходимо исследовать, в какой мере волевые, эмоциональные и другие психологические и социально-психологические процессы, черты личности влияют на степень виктимности тех или иных лиц, как эти черты проявляются в критический момент конфликтной ситуации, почему при схожих обстоятельствах так легко одни становятся жертвами мошенничества, изнасилования, ограбления, а другие благополучно избегают опасности. Решение указанных и многих других вопросов, в частности вопросов о разработке оснований для социально-психологической классификации пострадавших, дает возможность глубже изучить причины преступности и разработать новые рекомендации по профилактике некоторых категорий преступлений, ведь психическими процессами... можно управлять, а поведение людей прогнозировать» (Франк, 1972).

Итак, в узком аспекте *криминальная виктимология* изучает жертв преступлений или пострадавших от преступных действий (Ривман, 2000). В широком же смысле под термином *жертва* должно пониматься любое лицо, пострадавшее от насилия, несчастного случая, неудачи или даже вследствие преданности кому-нибудь или чему-нибудь. В свете сказанного становится очевидным, что человек может стать жертвой не только преступлений, но и любых трудных жизненных ситуаций (стрессовой, экстремальной, конфликтной и др.), которые могут осуществлять виктимогенное воздействие и приводить к виктимизации личности. В силу этого в качестве жертв как объекта виктимологических исследований должны рассматриваться пострадавшие от стихийного бедствия, катастрофы, войны, вследствие несчастного случая, бытового или производственного конфликта и т.п.

На рассмотрении виктимологии в широком смысле настаивали румынский исследователь Б. Мендельсон и некоторые другие ученые. Считаю такой подход целесообразным, тем более что механизмы виктимизации, индивидуально-личностные и социально-психологические предпосылки становления виктимного поведения, проблемы компенсации и социально-психологической реабилитации жертв криминальных и некриминальных событий идентичны. Это еще раз подтверждает тот факт, что сужение объекта виктимологических исследований только до жертв преступлений является необоснованным.

Наличие тенденций к расширению объекта виктимологии подтверждают результаты анализа некоторых современных исследований. Так, согласно определению А.В. Мудрика, виктимизация – это процесс и результат превращения человека или группы людей в жертв неблагоприятных условий социализации (Мудрик, 2008). Все чаще люди считают себя жертвами в силу жизненных неблагоприятных обстоятельств и даже в ситуациях, не содержащих потенциальной или актуальной угрозы. В современных условиях жертвами считают себя бессильные, оскорбленные, нецененные, ограниченные в правах и возможностях люди и целые социальные группы – неблагополучные семьи, незащитные слои населения, обиженные нации и т.д.

По выражению М.А. Одинцовой, в настоящее время проблема жертвы приобретает глобальный характер (Одинцова, 2012). Поэтому повышенное внимание к

жертве исследователей разных отраслей научных знаний и расширение направлений ее изучения не случайны. Наиболее оживленным остается интерес ученых к криминологической виктимологии (Ривман, 2002; Моисеев, Джужа, Василевич, 2006; Христенко, 2005; и др.). Расширились исследования в области виктимологии террора и экстремизма (Вишневецкий, 2013; Ольшанский, 2007; Руденский, 2011; и др.) и девиантологии (Клейберг, 2010; Малкина-Пых, 2007; и др.). К виктимологической проблематике все чаще обращаются ученые в области педагогики (Белоусова, Мельникова, 2006; Мудрик, 2008; и др.), медицинской и клинической психологии (Ениколопов, 2011; Шинкаренко, 2001; и др.), социологии (Козырев, 2008; Липай, 2010; и др.), кризисной психологии и психологии экстремальных ситуаций (Осухова, 2004; Пергаменщик, 1993; и др.), возрастной, социальной и практической психологии (Мельникова, 2006; Мухина, 2010; Одинцова, 2012; Фурманов, 2011; и др.).

Таким образом, на сегодняшний день можно констатировать наличие закономерных тенденций к расширению объекта виктимологических исследований в различных междисциплинарных направлениях. Действительно, объектом виктимологических исследований в широком смысле могут и должны выступать жертвы всех уровней и типов. Это позволит углубить представления о социально-психологических особенностях жертв, о виктимном поведении и механизмах виктимизации людей разных возрастных категорий, социальных слоев и в различных жизненных ситуациях, а в перспективе осуществлять индивидуально-личностную виктимологическую профилактику.

ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ СТИЛЕЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ШКОЛЕ В.С. МЕРЛИНА: ИСТОРИЯ, ТРАДИЦИИ И СОВРЕМЕННОСТЬ

Вяткин Б.А., Долгополова И.В., Самбикина О.С., Шукин М.Р. (Пермь)
Sambikina-oksana@yandex.ru

Первые исследования, посвященные изучению стиля деятельности, осуществлялись под руководством Е.А. Климова, В.С. Мерлина и К.М. Гуревича. В Пермской психологической школе к изучению стиля трудовой и учебной деятельности обратились в середине 60-х годов прошлого века. В качестве теоретической и методологической основы для изучения стилей деятельности выступили теория интегральной индивидуальности В.С. Мерлина, теория деятельности (А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов и др.) и теория активности субъекта (Б.Г. Ананьев, А.В. Брушлинский и др.).

В настоящее время в изучении стиля деятельности можно выделить три этапа, каждому из которых соответствует свой подход к исследованию.

На первом этапе, который приходится на середину 60-х – начало 70-х годов XX в., под стилем учебной деятельности понимали целенаправленную систему действий и операций учащегося или студента, направленную на достижение определенного результата учебной деятельности. Подход к изучению стиля деятельности на данном этапе можно обозначить как аналитический. Его характеризует, с одной стороны, выделение особенностей в различных действиях и операциях в процессуальной стороне стиля (подготовительные, контрольные операции, скоростные возможности субъекта и др.), с другой – установление связей

между этими особенностями и отдельными типологическими свойствами нервной системы. Так, в исследованиях А.К. Байметова, В.С. Мерлина, М.Р. Щукина и других авторов СУД изучался в зависимости от отдельных свойств нервной системы или их сочетания. В качестве основного признака стиля рассматривалось соотношение ориентировочных, исполнительных и контрольных действий. Таким образом, первоначально стиль учения представлялся целостным симптомокомплексом операций, связанным с определенным свойством нервной системы.

Следующий этап охватывает 70–80-е годы прошлого века и связан с переходом к изучению особенностей деятельности в связи с разноуровневыми свойствами интегральной индивидуальности (ИИ) и к систематизации проявлений стиля в процессуальной его стороне (выделение симптомокомплексов операций, выделения соотношения ориентировочных и исполнительных действий и т.д.). На данном этапе в структуре стиля учения стали рассматриваться особенности его результативной стороны.

Важной методологической основой исследований стиля учебной деятельности на данном этапе явилась разработка В.С. Мерлиным учения об интегральной индивидуальности и целенаправленное изучение стилевых характеристик деятельности в связи с разноуровневыми свойствами индивидуальности: социально-психологическими, личностными, психодинамическими и нейродинамическими. Это позволило сформулировать положение о системообразующей функции стиля учебной деятельности по отношению к свойствам интегральной индивидуальности. Данный подход к изучению СУД можно обозначить как системный.

При таком подходе изучение стилевых проявлений стало осуществляться на основе целостных характеристик деятельности. В исследованиях, осуществленных на данном этапе, было установлено, что стиль учебной деятельности связан не только со свойствами нервной системы, но и со свойствами темперамента, личности, уровнем интеллектуального развития и социометрическим статусом субъектов учебной деятельности. Так, типологически обусловленный стиль решения практических инструментальных и занимательных математических задач у старших дошкольников был исследован в 70-х годах Л.А. Вяткиной, Г.Б. Дикопольской и Э.И. Мавтилискер, М.Б. Прусаковой и Э.В. Штиммер. Было выявлено, что характерные особенности стиля могут наблюдаться уже у детей данного возраста, при этом выделялись две стратегии, два стиля в решении задач, отличающихся друг от друга по сочетанию, динамике ориентировочных, исполнительных и контрольных компонентов деятельности. По данным исследований ведущая роль в степени осознанности приемов и способов выполнения заданий, в самооценке своих действий принадлежит уровню интеллектуального развития дошкольников.

Третий этап, включающий в себя период с 90-х годов минувшего века по настоящее время, связан с развитием системного подхода, а именно с переходом к полисистемному подходу в изучении структуры и развития стиля учебной деятельности. Целостная характеристика стиля стала строиться на основе выделения трех полисистем, каждая из которых рассматривается как взаимодействие следующих систем: а) стиля деятельности в узком смысле (имеются в виду его процессуальная и результативная стороны); б) интегральной индивидуальности и в) внешних условий и требований деятельности. Соответственно выделяются и три полисистемы: 1) стиль деятельности – интегральная индивидуальность; 2) стиль деятельности – внешние условия и требования деятельности и 3) инте-

гральная индивидуальность – внешние условия и требования деятельности. Сказанное позволяет обозначить данный подход к изучению стиля учебной деятельности как полисистемный. В связи с таким подходом было сформулировано положение о системообразующей функции интегральной индивидуальности по отношению к стилевым проявлениям.

В настоящее время в свете теории интегральной индивидуальности В.С. Мерлина стиль учебной деятельности понимается как целостное системное образование, многоуровневое и многокомпонентное, направленное на достижение успеха в учебной деятельности и детерминированное разноуровневыми свойствами интегральной индивидуальности (И.В. Долгополова, С.Ю. Жданова, О.С. Самбикина, Е.И. Сибирякова и др.).

В исследовании С.Ю. Ждановой выявлены различия в стилях учебной деятельности студентов в зависимости, с одной стороны, от курса обучения, а с другой, от специализации.

Стиль усвоения математических знаний у студентов математического факультета был изучен Е.И. Сибиряковой. Было показано, что на наиболее общем уровне описания этот стиль в основных чертах определяется относительно небольшим числом интегративных факторов, среди которых наиболее важными являются те, которые связаны с мотивационными характеристиками деятельности, рациональным использованием индивидуальных возможностей и особенностей, а также с учетом специфики математики как науки. Полученные данные о динамике стиля свидетельствуют о существенных изменениях в нем, происходящих как в период вузовского обучения, так и при переходе к педагогической деятельности.

В исследовании О.С. Самбикиной стиль учебной деятельности впервые был изучен в динамике на протяжении обучения школьников от третьих до восьмых классов. Были выявлены и описаны возрастные изменения и гендерные различия как в степени выраженности компонентов СУД, так и в структуре стиля, и в характере взаимосвязей стилевых компонентов с разноуровневыми свойствами ИИ, описаны рациональные и нерациональные стили учебной деятельности на каждом из рассматриваемых этапов онтогенеза.

Отчетливые различия в степени выраженности стилевых характеристик, в связях между ними, в связях стилевых характеристик с разноуровневыми свойствами интегральной индивидуальности и в факторном отображении структуры СУД и ИИ учащихся начальных классов в связи со стилями педагогической деятельности выявлены в исследовании И.В. Долгополовой.

Таким образом, было установлено, что СУД представляет собою динамическую систему, изменяющуюся с возрастом, опытом и в связи с изменениями требований деятельности (например, при переходе от одного звена обучения к другому). Показано, что стиль учебной деятельности и интегральная индивидуальность – две взаимосвязанные системы, развитие одной из них связано с развитием другой.

Более полно современные представления о теории и методологии исследования СУД представлены в комплекте учебных пособий «Психология стилей человека» (Вяткин, Щукин, 2013).

О ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННЫХ И ПОЛИТИКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ АСПЕКТАХ ФАЛЬСИФИКАЦИИ РОССИЙСКОЙ ИСТОРИИ

Гостев А.А. (Москва)
aagos06@rambler.ru

Заявленная в статье тема является важным аспектом изучения менталитета группового и индивидуального субъекта. Менталитет – это призма мировосприятия, регулятор поведения людей. Соотнося исследование менталитета с проблематикой социальных представлений (Гостев, 2007, 2008, 2012), подчеркнем значимость изучения исторической памяти народов, закономерностей влияния «историко-событийных записей» на осмысление человеком происходящего в мире. Необходимо изучать «мировоззренческую окраску», которую несут представления людей об исторических событиях. Сегодня в России на политические процессы влияют взаимодействующие менталитеты (Семенов, 2002), в частности: 1) «постсоветский»; 2) «прозападный» (светский и конфессиональный, например христианско-инославный); 3) «секулярно-патриотический»; 4) православный. Традиционное для «исторической России» православное мировосприятие определяет особенности «памяти русской души».

Психологическая наука должна отреагировать на то, что именно историческая память является одним из главных объектом произвольного и непроизвольного психоманипулятивного воздействия на внутренний мир человека, эффективным оружием в информационно-психологических войнах (Кара-Мурза, 2000). Термин «фальсификация» в исторической науке связан с преднамеренной трактовкой событий прошлого, источников, версий о них. С помощью новых трактовок мы видим активное «переписывание истории», порождающее коллективных и индивидуальных «зомби-манкуртов», которые не заметят конструирования «новой истории».

Искажение образа «истории Государства Российского» накапливалось с XVIII в. В начале XIX в. в России уже было представление о том, что она – зло, которое должно быть уничтожено. Историческая память в советский период получила новый сильный импульс искажений. С конца же 1980-х годов она стала разрушаться еще более активно и целенаправленно. На вооружение была взята известная заморская идея о порочности российской истории в целом. В СМИ, научной, публицистической, художественной литературе, в декларациях политических течений, в кинофильмах и телесериалах создавались негативные представления о прошлом российской государственности, умалялось духовно-нравственное наследие страны, бестактно или ложно освещались исторические события, задавался хаос в их оценках, замалчивались и искаженно трактовались факты участия России в мировой истории, в частности в качестве освободителя народов Европы, Балканских стран, Грузии, Армении и др. Активно использовалось девальвирование символики прошлого страны – ведь именно национальные символы упорядочивают историческую память, указывают цели и опасности в сложных социально-политических обстоятельствах. «Научные авторитеты» («отформатированные» либеральным мировоззрением или проплаченные в качестве «пятой колонны»), ссылаясь на неопределенные источники, фальшивые или вырванные из контекста цитаты, прямые измышления и т.п., пересматривали прошлое, включая духовно-метафизические основания «исторической России». История страны делалась мозаичной. Мифом была объявлена, например, историческая преемственность Киевской Руси, Московского царства и Российской

Империи. Фрагменты истории, не вписывающиеся в новую историческую картину, выбрасывались или обособлялись. В «переписывании истории» и до сегодняшнего дня участвуют отечественные «борцы за историческую правду». Поскольку же представления людей об «исторической России» не должны быть «записками иностранцев» от имени российских авторов, в поиск путей возвращения к исторической истине и изучения субъективной компоненты формирования образа истории должна включиться психологическая наука.

Российская история – история православной державы. Поэтому борьба с «переписыванием истории» не может обойтись без опоры на связку научного и православного мировоззрения, дающего метаисторический «надвременный» взгляд на мировую историю – борьбу вселенского православного царства с апостасийным миром и создание вселенского порядка на основе нравственных ценностей «восстановления мира во Христе». Остановимся на некоторых теоретико-методологических проблемах изучения образов фальсификации истории, которая видна с позиции исторической науки и православного мировоззрения (Научный православный взгляд на ложные исторические учения, 2011).

1. Движение к исторической правде и борьба с ее фальсификацией должны исходить из тезиса о том, что невозможно охватить все многообразие явных и неявных исторических реалий. Но изучение искажений исторической памяти должно охватывать максимально возможные формы подобных образов у людей. Например, «переписывание истории» может происходить на основе искреннего, научно-честного заблуждения, некомпетентности, непонимания того, что некорректно к оценкам исторических фактов (исторических деятелей) прилагать современные представления без должного анализа (с позиций нейтрального эксперта). Надо также осознавать, что переинтерпретация устоявшихся исторических версий может являться инструментом идеологического противоборства, культурной гегемонии, социально-политического проектирования. Поэтому раскрытие психологических механизмов восприятия «переписывания истории» защищает не только отдельного человека от манипуляции его мировоззрением, но и национально-культурное и духовно-нравственное наследие страны, в частности «исторической России», от многовековой против нее агрессии, русофобии, информационно-психологической войны. Формой последней стало использование истории в геополитике, превращение ее в «историко-политическое оружие». Поскольку же «переписывание истории» – средство достижения политических целей, изучение восприятия исторических фальсификаций должно входить в тематику политической психологии. Вместе с исторической и социальной психологией она призвана осмысливать искажения образов истории информационно-психологической войной.

2. К вопросам фальсификации русской истории следует подходить с позиции национальной безопасности. Даже ослабленная Россия – препятствие на пути однополярного мироустройства. Потребность в новой концепции Второй мировой, основанной на признании равной ответственности СССР и Германии, тождества сталинизма и нацизма, появилась неслучайно. Показательно, что фильмы типа «Штрафбат» вышли в прокат к 60-летию Победы. В этот же год на Западе стали активно работать над международным осуждением коммунистических режимов. В СНГ политико-психологический аспект реализуется в создании образа России-оккупанта и многовековой национально-освободительной борьбы против нее (особенно это касается стран Балтии). Поэтому необходимо изучать особенности формирования более целостной системы представлений людей о Первой и Второй мировых войнах. Относительно последней, в частности, включать образы всех участ-

ников предвоенного, военного и послевоенного периодов, показывать роль Запада (например, Мюнхенский сговор) и «транснационального закулисья» в организации войны.

3. Значимый аспект проблемы – особенности отношения к фальсификации истории у различных групп российского общества. Например, представителям прозападной элиты конфликт из-за трактовок истории вряд ли нужен; они опираются на западные версии вполне добровольно. Но позиция «державно ориентированной элиты» кажется странной: она также говорит про «европейские ценности», забывая, что Русь вставала насмерть против экспансии Запада. Следует осмыслять и причины нежелания историков, политиков, представителей других общественных наук и простых людей видеть за историческими разночтениями политический аспект. Борьба с искажениями исторической памяти наталкивается на особо выраженную сегодня проблему отсутствия общего мировоззренческого языка у нескольких поколений. И эти нестыковки образов истории нужно изучать, чтобы выделять главные из них, насыщать информацией, работая на «раззомбирование исторического сознания».

4. Исследователь исторической памяти должен знать, что обоснование «нового исторического знания» опирается на факты, интерпретируемые (умышленно или непроизвольно) в интересах «переписчика истории». Но факты могут измышляться (например, подделываются документы), искажаться (подбором источников, редактированием цитат), подбираться и произвольно трактоваться. Различные виды фальсификации истории можно почувствовать при сопоставлении оценок тех или иных событий, данных в различные периоды прошлого.

5. Возможность разных толкований исторических событий не устраняет значение фактологии для образов исторической памяти. Например, негативную оценку исторических деятелей, неприемлемых для современного «толерантного политического сознания» (например, Иван Грозный, Сталин), следует уравновесить безоценочными указаниями на их заслуги перед страной. «Чистая фактология» будет работать и на уровне исторических стереотипов. Образ декабристов, изображающий их «великими сынами земли русской» должен содержать сведения и о том, что они нарушили клятву верности государству и убили пришедшего на переговоры человека (что во все времена считалось подлостью!). В борьбе с насаждаемым комплексом вины за отечественную историю полезны параллели с Европой (во времена Ивана Грозного в Европе было пролито больше крови; уничтожение в США 80% индейцев полезно сопоставить с ростом коренного населения Сибири).

6. «Болезненные страницы» отечественной истории следует раскрывать без замалчиваний. Необходимы максимально объективные, самокритичные образы исторической памяти. Так, традиционно отрицательный образ России в мире питается сегодня не только инерцией русофобии, но и противоречивыми оценками в самой России советского периода (тотальное очернение v.s. идеализация). Нахождение «реалистичной середины» в представлениях людей должно вырабатываться отечественным взглядом, с одной стороны, допускающим принятие «исторического негатива», а с другой, предполагающим, что уступка предвзятым западным представлениям работает на «добывание неправильной России». Поэтому даже архивные материалы не снимают проблему интерпретаций по инерции социальных стереотипов/установок. Например, при «открытии белых пятен» носитель либерального сознания даст иное толкование любого из них, по сравнению со сторонником традиционной государственности.

7. Особая тема в раскрытии представлений людей о переписывании истории – «фоменко-носовщина» – абсурдная картина мировой истории с оскорбительной интерпретацией истории России. В появлении новой хронологии, «украденной» 1000 лет мировой истории, мы видим переплетение личных амбиций, научных заблуждений, геополитики, идеологии, коммерческий проект. Интересно понять, почему люди покупаются на подобное «историческое знание».

8. Важнейшая и при этом наиболее психологичная тема – фальсификация под маркой «альтернативной истории». Речь идет о создании образа прошлого в художественной литературе, фильмах и пр. как «исторической фантазии», версии и т.п. Художественный продукт дает оценку, часто противоположную данным исторической науки. И это влияет на конкретную личность. «Исторические фантазии», конечно, могут помочь понять, например, мотивы исторических деятелей, оценить упущенное (школа «Анналов»), но подобные образы не перестают быть «историко-психологическим оружием». В связи с темой «альтернативной истории» отметим проблему достоверности «свидетельств очевидцев исторических событий». Ведь о военных событиях чаще пишут не их участники (они погибли); «очевидцы» же могут заниматься самооправданием.

9. Изучение «переписывания истории» с позиций политической и исторической психологии должно быть сфокусировано относительно периодов российской истории (например, дореволюционных периодов, обеих революций в России в XX в., Великой Отечественной войны и пр.). При этом должно проследиваться взаимодействие образов исторической памяти в системе субъективно целостного исторического сознания конкретного человека. Особое место должна занимать объективная реконструкция ее славных страниц.

ВОЗМОЖНОСТИ ЭТНОГРАФИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ В РАМКАХ КАЧЕСТВЕННОЙ МЕТОДОЛОГИИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Громова О.А. (Москва)
ессе@yandex.ru

В отечественной психологии качественные социально-психологические исследования в последнее время получили широкое развитие и популярность. Существенный ряд работ авторов в последнее время посвящен вопросам надежности, валидности и особенностям интерпретации качественных данных, раскрывающих их возможности (Белановский, 2001; Бусыгина, 2005, 2009, 2010, 2013; Войскунский, Скрипкин, 2001; Мельникова, 2007; Улановский, 2008, 2009; Штейнберг, Шанин, Ковалев, Левинсон, 2009; Ядов, 2007; Хорошилов, 2012; и др.).

Тенденция в сторону популярности качественных методов в целом, таких как фокус-группы и другие виды группового интервью, глубинные интервью, дискурс-анализ и др., обуславливаются возможностью оценить контекст, процесс и социокультурные значения феноменов, которые определяют человеческое поведение. Этнографические исследования также включаются в данную группу качественных исследовательских методов.

Возросший интерес непосредственно к этнографическим исследованиям за рубежом был связан с тем, что количественные исследования потерпели своего рода

неудачу относительно оценки сложности анализа жизни человека. Измерения и количественные данные могут показать взаимосвязь между избранными феноменами, но они достаточно слабы в вопросах взаимоотношений между контекстом и процессами социальной жизни индивида, а также в отношении смыслов, которыми человек наделяет социальные и физические феномены (Denzin, 1970). Этнографическое исследование сходно со сказкой или историей, которую родители рассказывают детям, а случай или событие из жизни помещены в рамки контекстуальности повествования, вписывающее событие в некий контекст бытия, что создает пространство/почву для оценки поступков и действий как правильных или неправильных и служит точкой опоры для формирования образа персонажа.

До сих пор многие исследователи обращаются к В. Malinowski, автору *Argonauts of the Western Pacific* (1922), как к своего рода отцу этнографических полевых работ, практика и даже родоначальника включенного наблюдения, дневники которого были опубликованы лишь после его смерти, обнаружив автобиографический вклад его внутренней жизни в проведенные исследования (*A Diary in the Strict Sense of the Term*, 1967). Для большинства же этнографов такой личный («дневниковый») вклад помогает полностью оценить и понять предмет исследования, не лишая его экспрессии и рефлексии пережитого исследователем эмоционального опыта.

Цель этнографии – это «схватить исконно присущую точку зрения, реализовать его видение мира» (Malinowski, 1922). В то же время дополнение эмического подхода этическим важно для понимания всех аспектов человеческой группы, поскольку атрибуты культуры включают такие дихотомии, как идеальное и реальное, выраженное и подразумеваемое, и в то же время этнограф должен сохранять некое чувство внешней, «объективной» структуры. Все это, с точки зрения Т.Whitehead, обеспечивает «эмическую валидность» – понимание процессов с точки зрения этнографического информанта посредством скрупулезных и повторяющихся наблюдений, интервьюирования и других этнографических техник. В конце концов, этнограф должен всегда помнить о том, что продукт этнографического исследования – это всегда дескриптивная реконструкция конструкторов информанта относительно его мира.

Наблюдение происходит с точки зрения предмета (но не включенного в исследование этнографа), обязательно связано с фиксацией увиденного материала и описывает все взаимоотношения между символами и значениями, используя ряд концепций, чтобы избежать случайных объяснений и толкований.

Этнограф всегда заинтересован в социокультурном контексте и в тех процессах, которые регулируют жизнь, мысли и поступки человека, так же как в системе смыслов, непосредственно участвующей в мотивации. Согласно этнографической парадигме, личности, относящиеся к ним действия, паттерны поведения и верования исследуются внутри культурного и социального контекста, в котором они имеют место быть.

Этнограф должен уйти за границы фокуса на локальном сообществе, должен расположить их внутри более глобальной политической экономики, поскольку люди всегда являются частью государства (Agar, 1996). Такой социальный контекст приносит множественные системы значений, где они доминируют над другими в вопросах влияния на жизнь людей на локальном уровне.

«На самом деле этнография расположена между мощными системами смыслов и значений. Она представляет свои вопросы на границе цивилизаций, культур, классов, рас и полов. Этнография декодирует и перекодирует, возделывает почву социальной группы и многообразия, включения и исключения. Она описывает процессы

инновации и структурализации, являясь сама частью этого процесса» (Clifford, 1986). J.S. Voyle (1994) предположил, что «центральный догмат этнографии в том, что человеческое поведение может быть понято лишь в контексте. В тоже время ударение в этнографии стоит не на отдельных поведенческих актах (что свойственно преимущественно позитивистским подходам), а на том, скорее, как эти поведенческие акты взаимосвязаны. Процесс холистического изучения группы часто включает изучение вопросов окружающей среды и исторических аспектов, которые помогают этнографу лучше понять контекст, в котором оперирует индивид или группа.

Метод сбора данных в этнографии нацелен, прежде всего, на возможность и способ запечатлеть «социальные смыслы и обыденные действия» людей (информантов) в «естественно возникающих условиях» (Brewer, 2000), что в большинстве случаев именуется «полем». Цель – это сбор данных таким образом, чтобы исследователь выказывал минимальное количество предвзятых суждений и оказывал минимум своего влияния на данные.

В этнографии используются множественные методы сбора данных, для того чтобы облегчить взаимоотношения и для получения более личного, глубинного портрета информанта и его сообществ. Такие методы подразумевают: включенное наблюдение, полевые заметки, интервью и наблюдение. Вторичные исследования, анализ документов и артефактов также активно используются этнографами. Для того чтобы сделать сбор данных и интерпретацию более прозрачными, исследователи стараются быть рефлексивными. Тем не менее, редко кому удается быть абсолютно беспристрастными, что является существенным моментом для критики этнографии (Nightingale, Cromby, 1999).

Этнография в существенной степени полагается на приближенный, персональный опыт. Участие, в большей степени, чем наблюдение, – один из ключевых моментов самого процесса (Genzuck, 1999). T. Whitehead (2004) утверждает, что этнография может включать как качественные, так и количественные методы сбора данных, а также классический и неклассический подходы к этнографическим исследованиям. Изучение этносемантики является хорошим примером неклассического метода. Например, этнограф намерен изучить культурные территории, и те значения и смыслы, которые физические, социальные и метафизические феномены имеют для членов этой культурной группы. Ключом к пониманию таких территорий будет анализ структуры и использования языка (Gatewood, 1984; Lounsbury, 1964; Romney, D'Andrade, 1964; Spradley, 1979; Wallace, Atkins, 1960). Здесь мы обязаны сказать о тесной связи между этнографией и семиотикой, к задачам которой относится изучение значений и смыслов культурных феноменов, изучение анализа и структуры использования языка (Лотман, 1964, 1973, 1992, 1993; Неклюдов, 1971, 1972, 1975, 2001, 1999, 2005, 2004, 2005, 2006).

Denzin, N.K. and Y.S. Lincoln (1994) предположили, что этнограф должен быть человеком, берущимся за любую работу, человеком всех специальностей, использующим любые методы и техники, чтобы глубже понять изучаемый феномен.

Занимаясь этнографическими исследованиями, мы должны помнить, что этнография:

- не является простым набором методов, но имеет этнологические и эпистемологические черты;
- это целостный, холистический подход к изучению культурных систем; и исследования в данной области не являются законченными, как это происхо-

дит с большинством качественных социально-психологических исследований;

- это процесс изучения социокультурных контекстов, процессов и смыслов внутри культурной системы;
- это изучение культурных систем с эмической и эпической перспектив (Pelto, Pelto, 1978);
- в значительной степени зависит от полевых работ, поскольку «этнографические полевые работы – это знак качества (проба) культурной антропологии» (Spradley, 1980);
- это процесс открытий, умозаключений и постоянного расспрашивания/расследования в попытках достичь эмической валидности, поскольку конструкты множественных реалий сложны, многогранны, по-разному выражаются в различных ситуациях и постоянно подвержены изменениям;
- это повторяющийся процесс изучения эпизодов;
- это свободный, постоянно обновляющийся процесс познания, а не ригидный контролируемый эксперимент;
- это очень творческий и гибкий процесс;
- это интерпретативный, рефлексивный и конструирующий процесс: «научное наблюдение – это часть исследовательских установок, контекста и культуры, которые ученый пытается понять и репрезентировать» (Altheide, Johnson, 1994);
- требует ежедневных и непрекращающихся записей, полевых заметок;
- может проводиться как одним исследователем, так и командой исследователей;
- представляет мир своих информантов в контексте человеческого бытия в так называемом «густом/чрезмерном» («thick») описании частного случая (Geertz, 1973).

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ГРАНИЦЫ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ СУБЪЕКТНОСТИ ЛИЧНОСТИ

Драпака А.В. (Черновцы, Украина)

rado_5@mail.ru

Современная действительность предъявляет достаточно высокие требования к личности, в частности к ее ответственности, субъектности и автономии.

Возникновение и существование тезиса о том, что независимое, неконформное, суверенное бытие человека обеспечивает духовное равновесие и душевное благополучие, связано с появлением в мировой культуре гуманистического направления. Ведущие представители этого направления определяли как достоинство человека его способность быть отделенным от других, воспринимая других, оставаться самим собой, его несмешиваемость с миром (Х.Ортега-и-Гассет, А.Швейцер и др.).

Необходимость пристального внимания к субъекту в разных аспектах его взаимодействия с миром подчеркивалась многими исследователями (К.А.Абульханова, Л.И.Анцыферова, А.В.Брушлинский, Л.С.Выготский, В.В.Знаков, Э.В.Ильенков, А.Н.Леонтьев, В.А.Петровский, С.Л.Рубинштейн, А.Н.Славская, В.И.Слободчиков, Г.А.Цукерман, А.У.Хараш, В.Э.Чудновский и др.).

Понятие суверенности во многом пересекается с категорией субъектность. Понятие субъектности конкретизируется, раскрывается в многообразных субъектных проявлениях личности. К субъектным проявлениям (свойствам) личности, выделяемым различными авторами, относятся: активность, ответственность, креативность, рефлексивность, целеполагание, саморегуляция, самоконтроль, временная организация деятельности, внутренняя свобода, достоинство, личностные смыслы, ценности, самоопределение, самооценка, самоидентификация и многие другие (Абульханова-Славская, 2001).

Несколько иначе суверенность может быть понята как состояние границ психологического пространства, являющихся инструментом равноправного взаимодействия и селекции внешних влияний, обозначающих пределы личной ответственности и определяющих идентичность человека (Валединская, Нартова-Бочавер, 2002).

Поскольку гармонично функционирующие границы предполагают связь с осмысленностью жизни, позитивностью Я-концепции, зрелостью и продуктивностью личности, возникает проблема анализа взаимосвязи психологических границ личности с некоторыми субъектными характеристиками личности.

Учитывая это, целью нашей работы является теоретический анализ связей между психологическими границами и субъектными свойствами личности.

Идеи субъектного подхода С.Л.Рубинштейна развивались в работах К.А.Абульхановой-Славской, Л.И.Анцыферовой, А.В.Брушлинского, выдвинувших проблему субъекта в центр изучения современной психологии.

А.В.Брушлинский отмечал, что сложившаяся последовательность изучения «деятельности, сознания, личности» неправомерна и что всепсихологические проявления следует рассматривать как принадлежащие субъекту («суверенному субъекту», в терминологию автора, подчеркнув тем самым ответственность, самостоятельность и автономию человека). Субъект, по мнению А.В.Брушлинского, всегда неразрывно связан с другими людьми и вместе с тем автономен, независим, относительно обособлен, он и субъект, и объект социальных влияний, представляя собой несомненную ценность для общества. Личностные и субъектные качества исследователь различал по степени внутренней детерминированности, по наличию возможности выбора и использованию этой свободы (Брушлинский, 1994).

Взаимопроникновение внешнего и внутреннего в человеческой жизнедеятельности принималось психологами различных направлений. Существование явлений личности, которые имеют разную природу, отмечалось также А. Адлером, который использовал понятие «индивидуальное жизненное пространство» (Адлер, 1995), и К. Левином, разработавшего этот конструкт в рамках теории поля (Левин, 2000). Так, исследуя то, что должно включаться в жизненное пространство, он отметил, что существует соблазн включить чисто психологические явления, подобные мотивам, когнитивным схемам, целям, и исключить физические и социальные события, которые не оказывают на человека прямого воздействия. Но есть пограничная область событий и процессов, которые обычно относятся к физическим, экономическим или правовым и, однако, прямо влияют на индивида. Поэтому, считал К. Левин, они также должны включаться в жизненное пространство человека.

Заслуживает внимания позиции М.Черноушека, предложившего комплексную характеристику «жизненной среды» (Черноушек, 1989). Отмечая повышенный интерес исследователей к понятию «территориальность», автор сравнивает поведение людей и простейших видов животных и делает вывод, что люди, как и животные, определяют и различают границы среды обитания, присваивают себе право решать, кто может, а кто не может перешагнуть соответствующие границы и как это может

происходить. Территориальность связана с тенденцией организма создавать личное пространство и сохранять вокруг соответствующие дистанции. Личность испытывает чувство идентичности с местом, пространством и предметами, которые очень важны для нее, считает М.Черноушек и высказывает мнение, что: «Их потеря, как и потеря жизненно важного пространства, например родины, приводит к развитию психопатологических реакций и серьезно угрожает душевному равновесию и здоровью» (Черноушек, 1989, с. 136). В этом смысле чувство территориальности обеспечивает сохранение равновесия собственного Я, физической и духовной связи с окружающими, нормального восприятия всех важных жизненных ценностей.

Психологическое пространство личности определяется как субъективно значимый фрагмент бытия, определяющий актуальную деятельность и стратегию жизни человека. Оно включает комплекс физических, социальных и чисто психологических явлений, с которыми человек себя отождествляет (территорию, личные предметы, социальные привязанности, установки). Эти явления становятся значимыми в контексте психологической ситуации, приобретая для субъекта личностный смысл, и начинают охраняться всеми доступными ему физическими и психологическими средствами (Нартова-Бочавер, 2002).

Психологическое пространство личности подвижно и зависит от интенсивности и осмысленности жизнедеятельности человека. В пространстве можно выделить его объем, количество измерений, сохранность (устойчивость–подвижность границ). Оно развивается в онтогенезе и сочетается с другими качествами личности. Но наиболее важным является прочность его границ, что дает человеку переживание суверенности собственного Я, чувство уверенности, безопасности, доверия к миру (Нартова-Бочавер, 2008).

Ключевое место в феноменологии психологического пространства занимает состояние его границ – физических и психологических маркеров, отделяющих область личного контроля и приватности одного человека от таковой области другого (Валединская, Нартова-Бочавер, 2002).

Психологические границы личности – это образование, которое возникает в результате взаимодействия, или установление паритетных отношений между стремлением сохранить спонтанность и аутентичность и необходимостью социализации (Григорьева, Курилюк, 2006). Прослеживаются две задачи личностных границ. Сохранение Самости в неизменном виде как залога сохранения гармоничной личности и достижения состояния личного счастья. С другой стороны, задачей психологических границ является установление контактов с окружающим миром (Нартова-Бочавер, 2002).

Границы пространства диктуют отношение к малому и большому социуму – семье и друзьям, социальной группе, этносу, человечеству – и восприятие социума как «своего» или «чужого», определяют возможности для проявления конструктивных, житнитворческих тенденций, что проводят человека через прозрачные для него социальные границы. В противном случае эти границы могут блокироваться, ограничивая поле самоактуализации личности за счет возникновения ксенофобии различного масштаба – от жизненной агрессивности к нетерпимости в масштабах социально-этнических групп. Степень переживания «своего» и «чужого» определяет способность личности к диалогу и совместному творчеству в любых сферах жизнедеятельности (Нартова-Бочавер, 2003).

У. Джемс разделил человеческое «Я» на три класса: физическая личность, социальная личность и духовная личность (Джемс, 1991). Чтобы раскрыть понятие «гармонично функционирующие границы», нужно рассмотреть все три варианта.

Гармонично функционирующие границы представляют собой гибкие, пластичные рамки, которые позволяют человеку эффективно функционировать на физическом, социальном и духовном уровнях.

Человек с гармонично функционирующими границами рационально взаимодействует с окружающими; воспринимает социум как неугрожающий; позволяет проявляться конструктивным, жизнотворческим тенденциям; формирует «широкую идентичность», чувствует эффективную связь с широким кругом людей. При этом человек не сливается с социумом, не теряет себя в нем; четко разграничивает и осознает границы себя и окружения (Ломов, Абульханова-Славская, 1990). Психологические границы физического пространства включают территориальный и темпоральный аспекты.

Человек с гармонично сформированными пределами будет четко осознавать границы своего тела и требовать уважения к ним от окружающих, тем самым не позволяя вмешиваться в свои личностные границы (Иванова, 1993). Такое отношение касается не всех. Т.е. человек должен иметь людей, которых бы он допускал в свои границы (любимый человек, семья). Тем самым проявляется гибкость границ. Так же и с физическим пространством – территорией.

Духовный уровень – это мировоззрение, принципы, вкусы, установки, предпочтения, жизненная позиция, убеждения.

Человек с гармонично функционирующими пределами должен определиться с каждой из вышеуказанных составляющих духовного уровня, уметь придерживаться своей позиции, отстаивать свою точку зрения. Но при этом он не должен оскорблять, критиковать или полностью отвергать жизненную позицию, убеждения и вкусы других людей.

Гармонично сформированные границы позволяют личности функционировать в соответствии с поставленной перед собой целью и собственным желанием. Такого вида структура личности предполагает высокую дифференциацию внутреннего психологического пространства человека (четкая Я-концепция), реальное восприятие социума, понимание необходимости соблюдения равновесия в мире. Человек с таким уровнем структурирования психики легко осознает правила сотрудничества и сосуществования. Адекватно работающие защитные механизмы позволяют функционировать в условиях отсутствия необоснованного страха и лишних опасений, что позволяет личности использовать свой творческий потенциал, реализовывать аутентичность и достигать высокого уровня самоактуализации.

Основными характеристиками эмоциональной сферы личности с гармонично функционирующими границами психологического пространства будут произвольность и осознанность. Поведенческая сфера личности с гармонично сформированными границами характеризуется уверенностью, адекватностью и целесообразностью.

Гармонично функционирующие психологические границы личности обеспечивают способность человека контролировать, защищать и развивать свое психологическое пространство, основанное на обобщенном опыте успешного автономного поведения. Они представляют собой форму субъектности человека и позволяют ему в различных формах спонтанной активности реализовать потребности.

Проблема психологических границ личности изучается достаточно давно. К настоящему времени сложился весьма эклектичный междисциплинарный контекст их изучения. Однако данная проблема продолжает оставаться дискуссионной и нуждается в дальнейшей разработке.

АНАЛИЗ ПОДХОДОВ К ПРОБЛЕМЕ ДЕТЕРМИНАЦИИ ФАКТОРОВ ДЕТСКОГО РАЗВИТИЯ В РАБОТАХ БРИТАНСКИХ УЧЕНЫХ КОНЦА XIX ВЕКА

Жарова Д.В. (Нижний Новгород)
psychology.vgipu@mail.ru

В Великобритании в конце XIX в. особое внимание психологов привлекала проблема детерминации факторов психического развития ребенка. Первые попытки объяснения процесса психического развития были обусловлены общим состоянием психологических знаний. Огромное влияние на возникновение первых концепций детского развития оказала теория Ч. Дарвина. Открытые Ч. Дарвином законы эволюции в органическом мире поставили перед психологией задачу определения движущих сил психического развития, в особенности по отношению к взрослому, ребенку. Идея Ч. Дарвина о приспособительном значении психики оказала большое влияние на психологию, в том числе на становление детской, возрастной и педагогической психологии.

В конце столетия в английской науке были распространены психологические теории, согласно которым развитие индивидуума кратко повторяет развитие рода (теория эпох культурного развития). Теория эпох культурного развития утверждала, что есть определенное сходство между психическим развитием ребенка и главными ступенями культуры, пройденными человеческим родом (Селли, 1916). По некоторым теориям, в ребенке стремятся к развитию не только основные психические особенности его вида, но и те свойства его предков, которые были приобретены путем упражнения и развития способностей (Селли, 1916).

Педагоги, психологи, исследователи непрерывно обращались к вопросу о движущих силах детского развития. Английский психолог Джордж Генри Льюис говорил, что человек имеет «два рода корней»: он не только животный организм, но и единица, входящая в состав социального организма. В качестве условий существования и развития индивидуума он назвал два механизма: «механизм, из которого он состоит, и среда, куда он помещен». Д.Г. Льюис хотя и не выделял в качестве первопричины изменений какой-либо фактор, но все-таки в своей книге «Изучение психологии, ее предмет, область и метод» продвигал идею влияния социума на развитие индивидуума, поэтому важное значение в психическом развитии придавал социальному фактору, утверждая, что врожденные особенности организма, задатки и инстинкты поддаются изменению благодаря социальному влиянию, а общественные связи и отношения способствуют развитию высших способностей (Льюис, 1880). Он признавал существование биологических предпосылок, но в качестве движущей силы психического развития ребенка предпочтение отдавал фактору социальному (Льюис, 1880).

Подобной точки зрения придерживался и Дж. Селли, он говорил, что развитие организма зависит от двух факторов: внутренних (унаследованных свойств; врожденных видоизменений) и внешних (окружающей среды). Дж. Селли исходил из того, что ребенок рождается только с предпосылками основных психических процессов, которые формируются уже при жизни детей (Селли, 1916), и что дети одарены от рождения различными способностями неодинаковой степени. Особое сочетание способностей и склонностей и образует врожденную основу индивидуальности (Селли, 1912). И хотя врожденные психические особенности и играют важную

роль в индивидуальном развитии, но они оказываются не единственным фактором развития. Никогда два ребенка не подвергаются совершенно одинаковым влияниям среды. С годами общая сумма внешних влияний, определяющих индивидуальный характер, возрастает. У ребенка могут быть от природы большие способности к рисованию или музыке, но отсутствие благоприятной обстановки не дает возможность научиться этому искусству. Одинаковые условия жизни и воспитания не дают совершенно одинаковых результатов у разных детей, что может быть обусловлено, по мнению психолога, «врожденной склонностью» (Селли, 1904). Влияние окружающей среды расширяется по мере того, как развивается душа ребенка. По мнению Дж. Селли, через весь процесс развития проходит непрерывное взаимодействие внутреннего и внешнего факторов (Селли, 1912). Как и Д.Г. Льюис, Дж. Селли считал, что именно благодаря взаимодействию этих факторов, нормальных врожденных способностей и подходящей среды, и совершается развитие человеческой души (Селли, 1912). Точка зрения Дж. Селли была более педагогически ориентирована, она затрагивала такой важный аспект, как влияние воспитания на психическое развитие ребенка. Он утверждал, что для здорового психического развития необходимо положительное влияние социальной среды, необходимо воспитание (Селли, 1908).

В книге А. Бэна «Воспитание как наука» затрагивались вопросы роли генетических и социальных факторов в развитии ребенка. А. Бэн считал, что уровень способностей ребенка не является генетически обусловленным. По утверждению шотландского профессора, «высшие психические функции имеют физиологическую основу, т.е. воспринимающие функции мозга обеспечивают установление прочных нервных связей, которые и формируют память, привычку, способность к приобретению умений и навыков» (Саймон, 1989). Он исходил из того, что смысл обучения состоит в создании упорядоченного опыта ребенка и благодаря пластичности психической деятельности и умственных процессов любой нормальный ребенок может быть обучаем. Основная идея теории А. Бэна – это идея развития. Ученый не отрицал, что обучаемость разных детей может быть различной, но в то же время считал каждого человека обучаемым в принципе. Любое внешнее воздействие, по его мнению, способно активизировать работу сознания и на долгое время сохраниться в нем в виде впечатлений, которые можно зафиксировать в памяти на более долгое время путем тренировок и упражнений. По мнению А. Бэна, искусство учителя должно быть направлено на тренировку памяти, так как именно память создает предпосылки для умственного развития и приобретения человеком тех способностей, которые не заложены в нем от природы.

Совершенно иной точки зрения придерживался выдающийся английский ученый Ф. Гальтон. Он считал, что природные способности человека, так же как и внешность, физические признаки, передаются по наследству. Исследовав анкеты и автобиографии известных людей Англии (судей, писателей, художников, полководцев и многих других), он пришел к выводу, что многим из них было присуще совокупное качество, которое Ф. Гальтон сам называл «тройственным условием»: даровитость, энергия и выносливость. По мнению ученого, эти качества, в совокупности или по отдельности, могут переходить по наследству (Гальтон, 1875). Ф. Гальтон отвергал предположение о природном равенстве между людьми (Гальтон, 1875), утверждая, что в развитии интеллектуальных, творческих и других способностей есть границы, дальше которых нельзя что-либо развить, и в этом случае даже воспитание будет бессмысленным. Можно сказать, что ученый придавал первостепенное значение генетическому фактору, т.е. тому, что заложено в человеке с рождения, что передали по наследству его предки. Подобной точки зрения придерживался и

С.Берт, считая способности человека генетически обусловленными. Воспитание, так же как и неблагоприятные социальные условия, по мнению Ф. Гальтона, играет лишь вторичную роль. Он считал, что жизненные препятствия выполняют роль естественного отбора, отсеивая тех, чьи способности лежат ниже определенного уровня. Исследовав около 180 биографий и анкет выдающихся людей и опубликовав свои исследования в труде «Люди науки, их воспитание и характер», Ф. Гальтон рассчитывал, что результаты, полученные им, дадут полезные указания людям, вырабатывающим систему воспитания, соответствующую потребностям общества. Обобщив результаты исследования, Ф. Гальтон пришел к выводу, что человек с высокими природными дарованиями мало поддается влиянию воспитания, он «совершенно независим от обыкновенного школьного воспитания», учитель совершенно не нужен, такие люди сами постигают знания, сами себя воспитывают. Лучшее, что может сделать учитель, – не вмешиваться (Гальтон, 1875).

Другой английский ученый Г. Спенсер не исключал важной роли генетического фактора в развитии ребенка и отрицал свою принадлежность к мнению тех, кто полагал, что все дети рождаются хорошими.

Для английской психолого-педагогической науки того времени было характерно мнение, утверждавшее, что под влиянием среды наследственные формы поведения обрастают приобретенными умениями и навыками. В результате многих исследований появилась уверенность в том, что все в поведении человека может быть создано, лишь бы для этого были соответствующие условия. Однако здесь вновь возникает старая проблема: что в поведении от биологии, от инстинкта, от наследственности и что от среды, от условий жизни? По мнению Л.Ф. Обухова, философский спор нативистов («существуют врожденные идеи») эмпириков («человек – чистая доска») связан с решением этой проблемы. Спор психологов о том, что же предопределяет процесс детского развития – наследственная одаренность или окружающая среда – привел к теории конвергенции этих двух факторов (Обухова, 1996). Автор данной теории – немецкий психолог и философ В. Штерн. По утверждению Л.Ф. Обухова, «теория конвергенции рассматривает психическое развитие как процесс, который складывается под влиянием икс – элементов наследственности и игрек – элементов среды. Это самая распространенная концепция в современной психологии» (Обухова, 1996). Проблема факторов развития породила интерес психологии к проблеме сензитивных периодов детского развития.

Анализируя проблему детерминации факторов психического развития ребенка в Великобритании в конце XIX в., можно сделать вывод, что первые попытки объяснения процесса психического развития были обусловлены общей социальной ситуацией развития науки.

ДИАЛЕКТИКА СУБЪЕКТНОСТИ И СУБЪЕКТИВНОСТИ: ПЕРЕЖИВАТЬ, ЧТОБЫ БЫТЬ

Жеребцов С.Н. (Гомель, Беларусь)

zsn1971@tut.by

Идея взаимообусловленности, неразрывного единства психических и культурных феноменов бытия человека считается сегодня одной из самых продуктивных в методологии гуманитарных исследований. В качестве основополагающей в изучении психического данная идея использовалась Б.Г. Ананьевым, Л.С. Выготским,

А.Н. Леонтьевым, А.Р. Лурией, С.Л. Рубинштейном, Д.Н. Узнадзе, Г.Г. Шпетом, Э. Эриксоном, М. Коулом, Дж. Верчем, М. Фуко и др. Представляется продуктивным в теоретическом и прикладном отношениях осуществить анализ переживаний личности в культурно-исторической динамике средствами культурно-исторической психологии и философско-психологическими представлениями о субъекте. Важно установить, как образовался, а затем воспроизводился, преобразовывался способ переживания, который имеет некоторую историческую определенность, но который всегда удивительно изменчив.

Для переживаний личности изначально конститутивными являются социальные отношения. При этом переживания обладают активностью по отношению к социально-психологическому и социокультурному контексту. Переживания есть не просто результат обусловленности социокультурными факторами, они способны сами порождать эти факторы. Формы и даже предметы культуры возникают как объективация наиболее значительных и повторяющихся переживаний личности. В этом аспекте культурные формы являют собой важный объект именно психологического анализа.

Здесь важно для понимания переживаний отметить необходимость изучения не просто формальной стороны культуры, в которой пребывают индивиды и используют уже готовые артефакты, оперируют ими в своем внутреннем мире. Весь психологизм бытия человека, построение собственно психологического исследования станет возможным, если «перейти от анализа сознания к анализу реальной личности в ее реальных отношениях именно со стороны необходимости, с какой она определяет субъекта» (Гальперин, 2009). Именно поэтому важна не только точка зрения субъекта, но и сама жизненная необходимость, некое требование, которое диктуется жизненной ситуацией, событием жизненного пути. Это значит, что переживания предзаданы и формой, знаком, и необходимостью, судьбой, данностями жизни, которые могут и не осознаваться, поэтому и требуется не просто масштаб сознания, но и масштаб личности. Субъектом переживания выступает не сознание, а личность. Переживания органичны личности, жизненной ситуации личности.

Жизнедеятельность объединенных в группу людей своим результатом имеет некое совместно выработанное содержание, воплощенное в различных системах значений (язык, операции, нормы, ценности, эстетические вкусы и др.). Затем эти системы значений становятся содержанием, нормой и органами переживаний. Коллективный субъект переживаний (даже самых интимных и потаенных) первичен по отношению к индивидуальному, хоть это и трудно помыслить. В глубинах личности спрессована, свернута социальность, а не спрятана инкапсулированная единичность. М. Фуко, отмечая Ж. Лакана как одного из первых, кто этиологию невротических состояний связывал с дискурсом, говорит: «Значение Лакана как раз в том, что он показал, как через дискурс больного и через симптомы его невроза говорят именно структуры, сама система языка, а не субъект... Как если бы до любого человеческого существования уже имелось некое знание, некая система, которую мы переоткрываем...» (Фуко, 1996). Через переживания личности, через феномены этого переживания говорят именно культурные схематизмы, структуры языка, а не субъект. Что же тогда: рациональность, рефлексия, переживание внесубъектны? Или сама культура выступает таким обобщенным субъектом? Дело в том, что предзаданность культурой форм и способов познания и существования человека не означает, конечно, отсутствие его субъектности. Субъектность изначально возможна не вопреки, а исключительно благодаря социальности и культуре. И по мере развития субъектности личность в переживании вырабатывает определенное отноше-

ние к системе, средствами которой она создана и в которой существует. Переживание есть феномен «кристаллизации» бытия. Переживания субъекта выступают уникальной концентрацией смыслов и значений, с помощью которых он «бытийствует» в данной ему жизненной ситуации. Переживание нельзя типизировать настолько, чтобы совсем оторвать его от породившей его ситуации. Переживание единично, но имеет некие универсальные характеристики, заключенные в его сущности. *Переживания – это процесс формирования отношения к различным жизненным ситуациям, к своему бытию в целом на основе заимствованных у культуры и в культуру же возвращенных, активностью субъекта преобразованных знаково-символических форм и ценностей.* Таким образом, сущность переживаний обнаруживается в процессе индивидуализации социального. В индивидуализированном социальном (в личности) неповторимо сочетаются и образуют единство социокультурные образования и отношения.

Понимание личностного в нашей логике традиционно для культурно-исторической психологии. Личностное есть социальное, ролевое, вращенное и интимизированное с помощью культурных средств, в работе переживания себя обнаруживающее. Личностное есть то и в такой мере, в какой оно само себя осознает. Самосознание есть переживание личностью самой себя через определение своего места и назначения в социальной системе, в мире в целом. Средство первоначально предназначено для влияния на другого, а затем и на себя как другого. У каждой социальной роли свой арсенал культурных средств. Поэтому и социальное, и осуществляемое с помощью культурных средств есть одно. Убывание внешней экспрессии переживания связано с прогрессирующей способностью переживать рефлексивно, осмысленно. В нашей логике переживание как процесс есть основной способ существования не просто психического, но личностного. Переживание есть способ существования личности (эмоции «вырастают» до переживаний, как отдельные реакции «вырастают» до целенаправленного, произвольного, сложного поведения, требующего рефлексии). Социальное, преобразующееся в личностное, само определено культурой, влияние которой на субъекта далеко не всегда осознается: «...Как только определенные фундаментальные структуры переживания становятся общими для всех, они начинают восприниматься как объективные сущности» (Лэйнг, 2005).

Культурное давление, культурное ограничение и делает возможным как субъективность личности (ее переживания), так и ее субъектность (самоопределенность, произвольность активности), т.е. именно процессом ограничения, как это ни парадоксально, культура дает основания для свободы и духовности. От небытия – через диффузно переживаемую самость – к категориальному Я. Этот огромный путь преодолевается через развитие социальных отношений, через овладение средствами, понятиями, через образование, открывающее мир культуры и созидающее собственный для субъекта внутренний мир. Без субъекта нет и не может быть субъективности.

Дело в том, что переживания развиваются в связи со средствами их выражения. Здесь не просто есть переживания сами по себе и то, в чем они выражаются, т.е. их средства – сами по себе. Необходимо сказать, что *переживания не просто развиваются, но и онтологизируются через их средства.* Расширение дисперсии средств и способов говорить о переживаниях есть фактор, умножающий и качественно видоизменяющий сами переживания. Здесь и последствие, и инструмент едины. Именно поэтому пространство бытия переживания – межличностный контекст. Для субъекта «сообщение – это не то, что добавляется к присутствию, это то, что его составля-

ет» (Батай, 1997). Переживания имеют характер отношений, причем в прямом смысле этого слова. Переживание есть функция множественности отношений. Ситуация общения вызывает к жизни переживания, релевантные этой ситуации. В этом сокрыт потенциал обучения через переживания, потенциал психологической помощи, когда в диалоге с понимающим Другим жизненная ситуация, порожденная событием, переживается, т.е. смысловая система личности перенастраивается, и личность обретает новое бытие. Любая нетривиальная жизненная ситуация актуализирует противоположно направленные циклические процессы, которые состоят в означении смыслов и в осмыслении значений. В этом видится одна из главных причин того, что работа переживания наиболее продуктивна в диалогическом взаимодействии с Другим, Значимым Другим. И когда Г. Бейтсон говорит, что шизофрения – не явление индивидуального порядка, а одна из форм коммуникации, то это же вслед за ним мы можем сказать и про переживания, а также то, что с помощью коммуникации эти переживания можно трансформировать, превращать. Превращение основано на обратимости внутреннего и внешнего (например, смысла и артефакта). На основе обращения (к другому, к себе) возможно превращение переживаний.

Переживания есть процесс выработки способа существования, способа бытия, но поскольку жить одним способом, однажды определенным личностью, невозможно, то само переживание является необходимым условием и способом бытия личности в изменчивом мире. Переживания обусловлены, говоря словами М. Бахтина, «вечной неготовностью бытия».

Динамизм, процессуальность, интенсивность переживания определяются экзистенциальной открытостью человека к бытию и устремленностью к свободе и творческому развитию. Противоречие, орудие как средство его разрешения, осознание, сомнение, переживание, выбор, свобода, субъект, личность, творчество, игра, превращение – все это феномены, увязанные в единый узел существования человека. В этой связи переживание – далеко не только психологическая, но фундаментальная экзистенциально-онтологическая категория.

В рефлексивном, диалогическом, игровом переживании открывается действительное и то, чему это действительное преграждает путь к бытию. Субъект переживания всегда знает, что и содержание конкретного переживания, и его жизнь в целом могут превратиться. Для такого превращения основания задаются историко-психологическим мышлением. История переживаний есть внутренне связанный и одновременно открытый для трансформаций ансамбль моделей жизни и концептуальных инструментов. Вся культура может выступить и средством, и пространством превращения, функциональным органом максимизации жизни.

СТАНОВЛЕНИЕ СУБЪЕКТА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: РАЗВИТИЕ СПОСОБНОСТИ ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ

Жилинская А.В. (Москва)
alisez@yandex.ru

Приобретение способности к постановке целей лежит в основе становления субъекта деятельности: оно делает возможным освобождение человека от плена непосредственных побуждений и внешних воздействий, позволяет человеку осознанно и ответственно участвовать в деятельности, воплощая в ней те ценности, которые для него, как представителя культуры, важны. Актуальной задачей совре-

менной прикладной психологии является разработка модели, описывающей процесс развития целеполагания, которая могла бы стать основой для целенаправленной работы с развитием этой способности у детей и подростков. В данном тексте представлен вариант такой модели.

В деятельностном подходе цель рассматривается как образ будущего результата, имеющий побудительную силу благодаря связи с мотивом (Леонтьев, 1972). Постановка цели предполагает наличие у субъекта временной перспективы, сформированных культурных и ценностных оснований деятельности (Рубинштейн, 1946; Нюттен, 1984; и др.). О.К. Тихомиров с сотрудниками провел ряд лабораторных экспериментов по изучению целеобразования в процессе решения мыслительных задач. Он видел перспективу исследований в изучении целеобразования в условиях реальной жизни и деятельности (Тихомиров, 1977).

Постановка цели необходима в ситуациях, когда нет ясности и определенности, что должно быть сделано, к чему нужно стремиться. В основе цели лежит, во-первых, предположение о причинах несоответствия между тем, что есть на данный момент (или будет в силу существующих тенденций), и тем, что должно быть; во-вторых, предположение о предмете воздействия, преобразование которого позволит достигнуть желаемого результата.

Целеполагание не только предшествует действию, но и протекает во время действия и выражается в переосмыслении цели и условий ее достижения (Давыдов, 1996). Целеполагание является формой работы с будущим. Возможность достижения цели зависит от умения человека перевести ее в последовательность задач.

Проблема целеполагания тесно связана с проблемой воли (Узнадзе, 1966; Чхартишвили, 1967), с проблемой поиска смысла (Франкл, 1990). В.И. Слободчиков подчеркивал, что человек приобретает волю благодаря рефлексии (Слободчиков, 1995). Л.С. Выготский рассматривал понятийное мышление как одно из условий развития воли и постановки целей (Выготский, 1984).

Отечественные исследователи отмечают необходимость исследования закономерностей становления индивидуального субъекта, связи этого процесса с формированием коллективного субъекта (Давыдов и др., 1992). Они утверждают, что то, к чему способен индивид в рамках коллективного субъекта, отличается от того, на что способен тот же индивид вне коллективного субъекта. Данный вопрос актуален и с точки зрения выявления условий, которые должны быть созданы для успешного освоения индивидом способа целеполагания.

В рамках мыследеятельностного подхода, в котором развитие человека понимается как освоение способов мышления и деятельности, описаны несколько способов целеполагания. Общая идея этих способов заключается в том, что цель позволяет преодолеть зафиксированный человеком разрыв между должным и реально существующим в форме преодоления разрыва: между прогнозом естественного превращения и идеалом (Щедровицкий, 2003); между деятельностной позицией человека и теми ценностями, которые он считает необходимым воплощать (Алексеев, 2002); между ситуацией и нормой (Громыко, 2001).

Суть процесса целеполагания составляют следующие действия:

1. Фиксация реально существующего: «ситуации»; «деятельностной позиции»; «прогноза естественного превращения».
2. Фиксация должного: «норм»; «ценностей»; «идеала».
3. Обнаружение разрыва между 1 и 2 (в форме проблемы, трудности и т.д.).
4. Выдвижение предположения о причинах разрыва, о возможных предметах преобразования.

5. Предположение вариантов преодоления разрыва между 1 и 2.

6. Преодоление разрыва между 1 и 2.

Анализ способов постановки целей позволил нам сформулировать ряд необходимых внутренних условий успешного целеполагания:

- наличие у человека норм, ценностей и идеалов, по отношению к которым он может рассматривать свою жизненную ситуацию как один из возможных вариантов, а не как данность, которую никто не может изменить;
- наличие реалистичного представления о ситуации (об условиях, о деятельности, о себе и других деятелях);
- умение обнаружить разрыв (и его причину) между ситуацией и нормами, ценностями и идеалами;
- умение предположить, с помощью каких действий, с опорой на какие механизмы возможно преодолеть обнаруженный разрыв между ситуацией и нормами, ценностями и идеалами.

На основе анализа способа целеполагания нами были выделены уровни развития целеполагания и описан механизм перехода субъекта (индивидуального или коллективного) с одного уровня на более высокий.

Нулевой уровень: недеятельное отношение к ситуации – образ будущего результата не сформирован, субъект относится к ситуации как единственно возможной, полностью заданной извне, неподвластной личному влиянию.

Переход субъекта с нулевого уровня на более высокий возможен благодаря преодолению им недеятельного отношения к ситуации, которому способствует обнаружение разных вариантов развития ситуации, возможности субъекта изменить сложившееся положение. Одной из предпосылок перехода может послужить неудовлетворенность субъекта сложившейся ситуацией. Появлению деятельного отношения может способствовать опыт преобразующего действия и постановка перед субъектом задачи управления тем процессом, который он считал естественнопротекающим, обнаружение им средств управления. Постановка такой задачи может осуществляться в рамках совместной деятельности. *Низкий уровень*: образ будущего результата базируется на неосознанных основаниях.

Переход субъекта с низкого на более высокий уровень требует обоснования образа будущего результата: зачем субъект хочет достигать именно этого результата? Какие культурные нормы и ценности в нем воплощены?

Этот переход требует от субъекта умения предложить вариант(ы) ответа на вопрос о возможных основаниях действия, а не просто отказаться от действия, признав их отсутствие. Опорой для предложения оснований действия могут стать культурные образцы.

Важный шаг перехода – появление у субъекта понимания, что нормы и ценности, которые должны быть реализованы в его действии, не предзаданы, а требуют личного самоопределения.

Переходное состояние может выражаться в рассогласовании между целью декларируемой (словесная формулировка, данная до начала действия) и целью реализуемой (направляющий элемент деятельности). Данное рассогласование преодолевается благодаря повышению уровня осознанности действия.

Возможность в рамках коллективной деятельности сформулировать цель, осуществить попытку ее достижения и получить обратную связь о своем действии способствует переходу от размытых к отчетливым основаниям действия.

Средний уровень: образ будущего результата построен на осознанных основаниях, но не выделены параметры ситуации, преобразование которых позволяет достигнуть желаемого результата.

Переход со среднего на высокий уровень развития целеполагания связан с получением субъектом более полного и реалистичного представления о своих возможностях, об устройстве ситуации и деятельности, что становится основой для выделения адекватного предмета преобразования.

Данный переход может быть осуществлен в рамках совместной деятельности. Коллективное обсуждение проблемы и предлагаемых действий по ее решению, с одной стороны, анализ и преодоление трудностей при разработке и реализации замысла, с другой стороны, способствуют переходу субъекта от предложения случайных действий к выдвиганию обоснованных предположений о предмете преобразования, в основании которых лежит знание о деятельности и ситуации.

Высокий уровень: образ будущего результата построен на осознанных основаниях, выделены параметры ситуации, преобразование которых позволяет достигнуть желаемого результата.

Итак, в общем виде способ целеполагания предполагает построение субъектом образа будущего результата действия с опорой на нормы деятельности или ценности, которые он считает необходимым воплотить в жизнь; выдвигание и проверку предположения о предмете, изменение которого в настоящем позволит достигнуть нужный результат в будущем.

Освоение способа постановки целей требует осуществления следующих внутренних переходов:

- от отношения к ситуации как полностью заданной извне, единственно возможной и неподвластной личному влиянию, к отношению к ситуации как одному из возможных вариантов, подвластной личному влиянию;
- от размытых – к отчетливым основаниям действия (осознанным нормам деятельности или ценностям);
- от предложения случайных действий – к выдвиганию обоснованных предположений о предмете преобразования, в основании которых лежит знание о деятельности и ситуации;
- от участия в деятельности из-за иных, кроме цели, ее характеристик – к участию в деятельности на основе самоопределения к нормам и ценностям, которые в ней реализуются.

Перспективу исследования мы видим в изучении закономерностей перехода субъекта от осознания некоторой сферы жизни как неподвластной его влиянию, к осознанию ее как подвластной его влиянию. Важным и недостаточно исследованным является вопрос о том, какую роль в становлении способности целеполагания играет освоение основных категорий, лежащих в основе способов постановки целей (время, эволюция–преобразование, естественное–искусственное, прогноз–проект, ситуация, норма, ценность, идеал и др.) Пристального внимания исследователей также требует вопрос о закономерностях развития способности целеполагания у индивидуального и коллективного субъектов в условиях совместной деятельности, о соотношении этих двух процессов.

АНАЛИЗ ДИНАМИКИ ДИССЕРТАЦИОННЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ В ОБЛАСТИ СЕМЕЙНОЙ ПСИХОЛОГИИ (2006–2012)

Зайцева С.А. (Нижний Новгород)
sz10473@yandex.ru

В настоящее время назрела необходимость структурирования, обобщения и обоснования методологических основ молодой и интенсивно развивающейся отрасли психологического знания – семейной психологии.

На наш взгляд, именно современный этап развития науки показывает ее стабильное или нестабильное состояние. Большое количество работ по основным направлениям указывает на четкую структурированность, определенность в научном аппарате отрасли. В то время как отсутствие работ по некоторым направлениям или их малое количество может говорить о противоречивости и нестабильности в развитии науки. Мы попытались проанализировать основные направления практических исследований в области семейной психологии за период с 2006 по 2012 г. Главным образом, они могут быть описаны как работы по педагогической, возрастной, специальной или общей психологии. К таким направлениям, на наш взгляд, относятся:

- психолого-педагогическое сопровождение современных семей;
- история семейной психологии;
- изучение различных типов семей, например семей беженцев, военнослужащих ит.д.;
- феномен отцовства и материнства;
- супружеские взаимоотношения и их коррекция;
- проблема личности в семье;
- воспитание «особых» детей – детей, чем-либо отличающихся от сверстников (инвалиды, одаренные дети);
- детско-родительские отношения.

Приведем краткую статистику диссертационных исследований, так или иначе имеющих отношение к семейной психологии. Мы пользовались материалами базы Электронной библиотеки диссертаций Российской государственной библиотеки.

В 2006 г. самыми популярными направлениями для исследований стали детско-родительские и супружеские отношения, изучение различных типов семей. В то время как работ по направлениям «личность в семье» и «история семейной психологии» не было.

По сравнению с 2006 г. возрастает интерес к исследованиям семей, воспитывающих «особых» детей. Появляются работы с элементами изучения истории семейной психологии. Мы можем так сказать, поскольку эти диссертации посвящены изучению истории семейной педагогики и лишь в определенной мере касаются семейной психологии.

Отметим, что в 2008 г. наиболее популярными темами остаются темы, связанные с детско-родительскими и супружескими отношениями, изучением различных семей, в том числе воспитывающих «особых» детей.

2009 г. является переломным годом по количеству изучаемых направлений и появившихся работ. Мы видим, что исследователей интересовали все из выделенных нами направлений. Количество появившихся работ так же увеличивается, до 12 в год.

При анализе динамики работ за период с 2010 по 2012 г. мы пришли к некоторым выводам. Во-первых, самыми популярными темами для диссертационных исследований остаются детско-родительские и супружеские отношения, отношения в семьях, воспитывающих «особых» детей, а также изучение процессов, происходящих в различных типах семей.

Во-вторых, количество исследований в этот период снижается до 3–2 работ в год. На наш взгляд, это может свидетельствовать о том, что авторам требуется некая четкость, последовательность в научном аппарате семейной психологии, что еще недостигнуто в настоящее время. Это лишний раз доказывает необходимость структурирования и упорядочивания семейной психологии как отрасли психологического знания.

Именно те направления, обозначенные нами как наиболее популярные в период спада исследований в области семейной психологии, могут стать отправными точками в обозначении предмета, объекта, цели и задач исследования молодой науки. Итак, мы видим необходимость выделения семейной психологии в самостоятельную отрасль, изучения истории ее развития и становления в России и за рубежом.

СОЦИО-КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКАЯ ТЕОРИЯ РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА В ТРУДАХ М.Я.БАСОВА

Игнатенко М.С., Семикин В.В. (Санкт-Петербург)
mariignstos@mail.ru

В контексте преемственности психологической науки мы продолжаем изучение богатейшего наследия ученых-психологов Герценовского университета «...как одного из главных психологических центров страны» (Кольцова, 2012). В прошедшем, 2012 г. исполнилось 120 лет со дня рождения основоположника Герценовской научной психологической школы, действительно члена ГИНПа, профессора М.Я. Басова. Блистательный ученый, методолог, теоретик, организатор и руководитель исследовательского центра академической психологической науки (заместитель директора Педологического института Психоневрологической Академии, руководитель Психологического отдела и Ученый секретарь ГИНПа), психологического и педологического высшего образования и подготовки специалистов педологов, психологов высшей квалификации (заведующий Отделением психологии и педологии РГПУ им. А.И. Герцена). Своими трудами М.Я. Басов обогатил отечественную психологическую науку и оставил яркий след в мировой науке, а высказанные им научные мысли, идеи находят воплощение в современных исследованиях и являются основанием для будущих поколений исследователей. (Исаева, 1973; Мерлин, 1977; Ярошевский, 1998; Даниличева, 2004; Игнатенко, 2006, 2009, 2010, 2012; Семикин, 2010; Кольцова, 2012). Обращение к фундаментальным трудам М.Я. Басова «Общие основы педологии» (1928, 1931), «Методика наблюдений над детьми» (1924, 1926), отмеченные премией ГУСа (Государственного ученого совета) и рекомендованные в качестве учебников для вузов, позволяет заново осмыслить методологические и теоретические положения психологии как науки, заявленные автором, и использовать в исследовательских целях и в психологической подготовке специалистов в вузе. Важным вкладом М.Я. Басова как ученого является разработка социо-культурно-исторической теории развития человека, основная идея которой может быть выражена в формулировке: «Человек как активный деятель в окружающей среде». Зада-

ча психологической науки – изучение форм и механизмов активности человека в среде, выявляемые в его поведении. Под формами активности М.Я. Басов понимает психические познавательные процессы: восприятие, память («воспроизведение»), мышления, речь и действия («движения»). Под механизмами активности – эмоции, механизмы регуляции, внимание. М.Я. Басов рассматривает «человека ...как активную развивающуюся личность», «развивающегося человека в целом», а также «закономерности развития человека», а предметом педологии определяет социально-культурное развитие человека. Причем на каждом этапе исторического развития человеческого общества социально-культурное развитие человека имеет свое особое значение и конкретное содержание, потому исторически изменяется (Басов, 1931). Басов указывает на необходимость овладения диалектико-материалистической методологией, более глубоким осмыслением предмета и метода педологии, ее взаимодействия с другими науками. В дискуссии с оппонентами М.Я. Басов указывает на трудности, связанные с вскрытием законов диалектики в развитии человека. В своей работе он пишет: «В разных рядах явлений одни и те же законы проявляются в различных конкретных формах; в этом смысле диалектика биологического развития организмов и диалектика общественного развития – это как бы две разные диалектики, именно в человеке пересекаются обе линии развития; человек – это самый главный и самый трудный узел, который предстоит развязать науке» (Басов, 1931). Вопрос о развитии им рассматривается в различении источника закономерности развития и фактора развития в их соотношении на разных линиях развития. По мнению М.Я.Басова, наследственность и среда составляют два основных фактора, определяющих развитие всякого организма, и человеческого в частности. Развитие человека включает в себя, по мнению М.Я.Басова, две составляющие: биологическое развитие, организм человека как такового, и психологическое развитие человека как социального существа. Наследственность и среда – это два источника закономерностей, управляющих развитием. Источник закономерности развития человеческого организма имеется в нем самом как результат предшествующей эволюции и проявляется через механизм наследственности. Среда же в развитии организма как такового является его фактором и содействует или противодействует, благоприятствует или не благоприятствует развитию. Процесс развития представляет собой равнодействующую различных факторов, которые противостоят друг другу, обладая разнообразными по содержанию и форме средствами. Наследственность есть лишь задатки, предрасположенность, которые в конечном счете зависят от того, в какие условия развития поставит их окружающая среда. Общая картина разнообразных особенностей каждого человека всегда представляет собой отражение того и другого фактора, а доля участия каждого из них может быть различной в разных условиях. Каждый наследственный задаток тем ярче и живее проявляется и тем легче возбуждается окружающими условиями, чем он сильнее сам по себе. Реальным объектом психологического познания все более становится человеческая деятельность во всей полноте ее разнообразных форм и сам человек как деятель в окружающей среде. Успех исследования будет зависеть от точности и тонкости психологического анализа проявлений человека как деятеля в среде. Наиболее продуктивный путь анализа идет через весь организм от психологического фенотипа к физическому фенотипу и затем к генотипу. Иначе говоря, в генотип проецируется физический фенотип организма, психологический же фенотип находит эту же проекцию в том же генотипе опосредованным путем. Наряду с фактором наследственности, определяющим путь и формы развития человека, есть еще фактор, находящийся вне всего организма в целом, – это среда. В образовании челове-

ской среды в качестве средового отношения выступает трудовое отношение человека к окружающему миру. Труд – основа жизни человека, активная деятельность, которая является первоисточником всякого рода средовых отношений. Это единая целостная система, имеющая структуру сложного, закономерноорганизованного единства, это целостная система явлений. Задача заключается в том, чтобы выявить действенный характер взаимоотношений среды и организма, связывающих их в единое целое. Физическая организация, образуемая на наследственной основе, может обладать разными качествами, благоприятствующими или не благоприятствующими развитию человека в данном направлении. Роль фактора в психологическом развитии несет не только наследственность, но и сама среда. Объем среды увеличивается с ростом и развитием самого организма. В процессе развития человека его среда непрерывно расширяется как в пространственных, так и во временных отношениях (наука и культурно-исторический опыт человечества позволяют человеку вступать в связь с прошлым и предвидеть будущее, хотя она ограничена и составляет лишь часть бесконечной действительности). Среда неустойчивая, непостоянная, текучая. Важным являются средовые отношения – это жизненные отношения между организмами и окружающим их миром. Для системы мира характерно не только единство и взаимосвязь, но также и качественное своеобразие. Среда – это физическая, космическая, социальная, искусственная, пространственно-временная, «питающая человека и стимулирующая его развитие», «целостно-организованная система явлений, которые связаны друг с другом причинно-следственными связями». Логику развития человека в социальной среде М.Я. Басов неизбежно связывает «с состоянием производительных сил и производственных отношений, существующих внутри данного общества». Сущность психического развития, согласно точке зрения М.Я. Басова, заключена в действенном проникновении в среду, обогащенную опытом, в котором можно вычленил три компонента: наследственно-родовой, индивидуально-личный и социально-исторический. Введение им принципа активности в психологию означает, что развитие как результат взаимоотношения человека с окружающей средой и эволюция психических форм осуществляются именно на основе активности. Человек не только приспосабливается к среде, но и приспосабливает среду к себе. Это и отличает человека как активного деятеля в среде. Обращаясь к значению наследственности и среды в развитии человека, М.Я. Басов указывает на то, что их роли неодинаковы, значение факторов неравноценно, но и «не равняется нулю», это неравные переменные величины, одна из них является основной, ведущей процесс развития, а другая имеет вспомогательное значение. В биологическом развитии организма человека роль ведущего фактора играет наследственность, выступающая источником закономерности развития. Что касается среды, то здесь она является фактором, осуществляющим в процессе развития вспомогательную функцию, оказывающей содействие или противодействие развертыванию заключенных в нем закономерностей. Обращаясь ко второй линии развития человека как активного деятеля в среде, он отмечает, что наследственность и среда меняются ролями. В этом случае источником закономерностей развития может быть только сама среда, сама объективная действительность, активным деятелем которой является человек. Приспосабливая этот объективно существующий и закономерно организованный мир к себе, человек познает его и воздействует на него сообразно с результатами своего познания. Поступательное шествие человека по этому пути и составляет развитие его как активного деятеля в среде, или психологическое развитие. И совершенно ясно, что лишь сама объективная действительность может быть источником закономерности развития. Человек, как существо

социальное, поднявшись на высоту культурно-исторического развития, надстроил «искусственную среду»: науку, технику, искусство, религию и всю общественную организацию людей. Наследственность в ходе психологического развития определяется как источник закономерности развития. В психологическом развитии человека все происходит наоборот: среда (объективно, закономерно организованная действительность) является источником развития, а организм является его фактором. Оказывается, в психологическом развитии среда, являясь источником закономерности развития, в тоже время является и фактором развития. Равным образом в онтогенезе организма сам организм, являясь источником закономерности своего развития, в тоже время является и фактором такового, поскольку различные органы организма составляют как бы «среду» друг для друга и воздействуют друг на друга (при этом проявляется принцип компенсации). В действительности взаимоотношения факторов и источников закономерности значительно более сложны, чем простая конвергенция. Это «рациональное зерно» Басов предлагает сохранить, развить и укрепить (Басов, 1931). Методологический прорыв в проблеме развития разрешался Басовым по линии диалектики отношений общего и частного, объективного и субъективного, внешнего и внутреннего и по линии значения социальной действительности в определении закономерностей развития человека. Ценными, не потерявшие своей актуальности являются исследования М.Я. Басова о целостном изучении человека, изучение человека как активного деятеля в окружающей среде, человека как развивающейся личности, формирование «нового человека». Его положения о разрешении вопроса среды и наследственности в психологическом развитии человека, о биосоциокультурноисторической природе человека находят свое подтверждение в современных исследованиях о «биопсихосоциодуховной» природе человека (Кольцова, 2012).

УСПЕШНАЯ ЛИЧНОСТЬ КАК СУБЪЕКТ ЖИЗНИ: ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ РЕФЛЕКСИЯ

Казиева Н.Н.(Ростов-на-Дону)
daguniver@mail.ru

Ориентация на успех выражает концентрированный дух современной цивилизации. Поиск алгоритма достижения личностного, социального, профессионального успеха в течение достаточно длительного времени осуществляется ведущими мировыми научными школами и направлениями. Успех имеет статус одной из ведущих жизненных ценностей человека. Вероятно, этим объясняется его многовековая история, берущая начало еще с «Диалогов» Платона, озадачившего себя поиском мотивов славы и признания тех или иных заслуг человека, оценки его реальных и мнимых достоинств. Ориентация на успех и первенство в делах была характерной и для греческой цивилизации, создающей атмосферу соревновательности, позитивно оценивающей устремленность человека к достижениям во всех видах деятельности, включая саму жизнь. Соперничество не было для греков самоцелью, а их активность не была подчинена рациональным и тем более утилитарным соображениям. Платон высоко оценивал стремление древних греков к славе, считая, что оно является одной из движущих сил цивилизации.

Известно, что именно в Греции был определен и высоко оценен «агональный» тип личности, ориентированный на раскрытие творческого потенциала, развитие

способностей, обеспечивающих эффективность в достижениях, победу в состязаниях, мастерство в деятельности. Идея «успеха» стала доминирующим мотивом, представленным в американской культуре, отразившей противоречивый процесс возникновения и утверждения своеобразного типа личности как субъекта экономической соревновательной деятельности. В эталонном типе личности, заданном и сконструированном ведущими американскими психологами и социологами, наиболее высокий рейтинг получили такие качества, как: честолюбие, предприимчивость, стремление побеждать, трудолюбие, дисциплинированность, прилежание, склонность к риску, независимость ума, самостоятельность, практицизм, упорство в достижении цели, расчетливость. Из этого следует, что в американском менталитете формировалась личность, имеющая высокий уровень притязаний, ориентацию на успех и личные достижения. Образ «человека, сделавшего самого себя» увлек и захватил не только Америку, но и был импортирован почти во все страны мира, включая Россию (К.С. Гаджиев).

Потребность в высоких личных достижениях достаточно быстро превратилась из инновационной идеи в традиционную социальную установку, которая, преломляясь через индивидуальный мир конкретной личности, становится чуть ли не главным социокультурным мотивом всякой человеческой деятельности. Тема успеха трансформируется в центральную тему американской социальной психологии, захватившей ее апологетов и харизматических лидеров.

В теоретических исследованиях и в массовом сознании апробировались формулы успеха и изучались социально-психологические механизмы его формирования. Так, принятый в 50-е годы лозунг «индивидуализированный успех через соревнование» был 70–80-е годы XX в. заменен формулой с новым содержанием – «личный успех через кооперацию». Это потребовало разработки новой модели поведения, основанной на кооперации, т.е. совместности, на избегании конфликтов, взаимопомощи, выстраивании дружеских и доверительных отношений, создании более комфортной психологической среды. Исследователи настаивали на том, что успех связан с социальной природой человека, с проявлением его сущностного начала. Понятие «успех» стало широко востребованным и принятым. По этимологии оно близко слову «преуспеть», т.е. самоутвердиться в обществе, выделиться в нем, соответствовать социальным параметрам преуспеяния. В различных странах началось энтузиазное транслирование идеи успешности, апробация механизмов формирования ориентации на успех через различные социальные институты. Диспозиции к достижению успеха складывались под воздействием группового влияния, а затем «перешагивали» границы групповой принадлежности. Было установлено, что в качестве всеобщих диспозиций они входят в структуру личности, определяют выбор групп, уровень достижений которых соответствует возросшим требованиям личности. В. Фридрих и А. Хофман стремились доказать, что существенную роль в возникновении мотивации успеха играют ценностные структуры личности, оценка и рефлексия достигнутого. По их мнению, поведение человека, направленное на успех, определяется способностями, диспозициями к достижениям, а также мотивами и установками. Исследования показали, что ориентация на успех наблюдается практически во всех сферах жизнедеятельности личности. Это послужило основанием для вывода, что она является высоко генерализованным качеством личности. Успех определяется как положительный результат деятельности субъекта по достижению значимых для него целей, отражающих социальные ориентиры общества. Успех выступает своеобразной формой самореализации субъекта, обеспечивает его саморазвитие и предполагает одобрение или признание со стороны общества. Индивидуальную го-

товность к успеху повышает конкуренция, соревнование (Ефремова, 1999). Наряду с поиском понимания природы успеха делались попытки понять и выявить предрасположенность личности к успешному поведению и механизмы его успешной деятельности. По мнению американских психологов, достижимость успеха связана не с силой мотивации или прилагаемыми стараниями, а обусловлена различиями в способностях, знаниях, умениях и навыках.

В течение длительного времени способность человека к успехам объяснялась развитием интеллекта, но к концу XX века Д. Гольман стал связывать успех с развитием эмоционального коэффициента, который он трактовал как способность личности слышать собственные чувства, контролировать всплески эмоций, уметь принимать правильные решения, оставаться спокойным и оптимистично оценивать сложную ситуацию. Коэффициент EQ (уровень эмоционального развития) стал ключом к успеху. Появился новый модный тренд: «С хорошим IQ вас возьмут на работу, с хорошим EQ – продвинут по службе». Исследование Д. Гольмана показали, что лучшими являются не сотрудники, имеющие самый высокий IQ, а те, кто имеет высокое EQ, обеспечивающее выстраивание эффективных отношений с другими людьми и хорошее владение коммуникативными навыками.

Большинство отечественных и зарубежных ученых по-разному трактуют мотивацию. Так, Ф. Маклелланд характеризует ее как стремление проявить высокую степень собственных способностей и усилий при достижении успеха. Дж. Аткинсон – как способность испытывать гордость за свое трудолюбие при успехе. В.У. Майер – как стремление уменьшить существующую неопределенность, а Б. Вайнер – как стремление получить больше информации о себе. Специфическое определение понятия «мотивация достижения» было дано Х. Хекхаузену, который рассматривал ее как когнитивную диспозицию, как индивидуально-специфический способ функционирования процессов мотивации и как информационный процесс в «системе оценок». В структуре мотивации достижения именно им был вычленен мотив «стремление к успеху» и мотив «избегание неуспеха». Начиная с его работ, активность личности стала трактоваться как результат этих двух мотивационных тенденций, в которых, наряду с постоянными личностными диспозициями, существуют и ситуационные детерминанты.

Х. Хекхаузен показал, что после 9–10 лет ребенок овладевает понятием «субъективной вероятности успеха», т.е. различает понятия «способности» от фактора «усилия». Постепенно человек научается объяснять успех или неудачу, исходя из наличия или отсутствия усилий и способности, трудности выполняемых заданий, наличием везения и т.д. (Хекхаузен, 1986).

Интересными были данные Д. Маклелланда о возможности «перепрограммирования» личности с «пораженческой» модели на «достиженческую». Известно, что эти идеи принадлежали Дж. Аткинсону, который объяснял успешность в поведении и деятельности человека различными личностными моделями мотивации достижения. Он рассматривал мотив успеха как автономную потребность, почти не связанную с остальной структурой личности и ее ценностными ориентациями. Экспериментальное изучение психологических причин успеха было проведено К. Левиным и представителями его школы. В процессе исследования были рассмотрены вопросы влияния на успех уровня притязаний, самооценки и уровня достижений. Именно К. Левин доказал, что один и тот же результат разные личности воспринимают по-разному: одни как успех, другие – как неуспех. Были получены данные, что не степень трудности выполняемой задачи, а уровень притязаний личности определяет ее

отношение к результату: после успеха уровень притязаний повышается, а после неуспеха – снижается.

В работах Р. Роттера была выявлена еще одна психологическая составляющая успеха личности – локус контроля. Он ввел понятия «интернальность» и «экстернальность» локуса контроля, утверждая, что они являются устойчивыми свойствами личности, сформированными в процессе социализации. Были выделены личности, которые обладают либо внутренним (интернальным) контролем, либо внешним (экстернальным) контролем. Н. Фетер и Т. Роттер, изучая связь между ценностью вознаграждения и ответственностью за результаты, показали, что результат деятельности приобретает для личности положительный или отрицательный знак лишь в той мере, в какой он имеет значение для собственного достижения. Из этого был сделан вывод, что результат деятельности становится психологически значимым, если он приписывается личным усилиям человека. Суммируя различные подходы, можно констатировать, что успех является достаточно многофакторным образованием. Каждый из факторов вносит свой парциальный вклад в результат деятельности личности.

ПРОБЛЕМА ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ И ПУТИ ЕЕ ФОРМИРОВАНИЯ В ТРУДАХ М.М. РУБИНШТЕЙНА

Кольцова В.А. (Москва)

fotus@mail.ru

Глубокий анализ и обоснование психологии субъекта и как одной из ключевых проблем, и как основополагающего методологического принципа психологической науки представлен в работах, выполненных в школе С.Л. Рубинштейна. Особую роль в реализации субъектного подхода в современной психологической науке сыграл А.В. Брушлинский. В содержательном плане понятие «субъект» связывается им с высшим уровнем проявления психических характеристик человека, инициацией им своих действий и поступков, активным творческим самовыражением. Реализация субъектного подхода в разных отраслях психологического знания (социальной психологии, психологии личности, истории психологии, психологии труда) подтверждает правомерность его выделения как основополагающего, базового принципа психологической науки.

Понимание субъекта как высшего уровня целостной структуры человека, интегрирующего все другие его структурные уровни (личность, индивид, индивидуальность), определяет необходимость определения семантического поля этих понятий, их соотношения и границ применения.

И в этом смысле становится очевидной важность проведения исторических исследований, позволяющих проследить историю разработки категориального строя психологии в трудах различных авторов. Особый интерес в этом отношении представляет отечественная психологическая наука, традиционно уделявшая большое внимание разработке теоретических аспектов психологии.

Большой вклад в разработку этих вопросов внес Моисей Матвеевич Рубинштейн – известный ученый и крупный организатор науки, специалист в области философии, психологии и педагогики. К сожалению, многие его новаторские идеи оказались забытыми, не получили дальнейшего развития в современной психологии. В частности, это касается рассмотрения культуры как важнейшей детерминанты в

развитии личности и индивидуальности. Введение культурного фактора, наряду с социальным, в число детерминант психического, на наш взгляд, существенно обогащает психологию и расширяет ее объяснительный потенциал.

Основой философского мировоззрения Рубинштейна является, по его словам, познание субъекта и объекта в русле «теории идеал–реализма и творческого антропоцентризма – теории творчества сущности» (Рубинштейн, 1927).

Оригинальная авторская концепция отражена в фундаментальном труде ученого «Теория образования. Очерки», датированном 1930 г., но так и не вышедшем в свет (рукопись книги М.М. Рубинштейна хранится в Архиве Института психологии РАН и цитирование в нашей статье проводится по ней).

В работе М.М. Рубинштейна глубоко проанализировано соотношение и семантическое содержание понятий «личность», «индивид», «индивидуальность», «индивидуализм», «коллективизм».

Он критически оценивает попытки ряда авторов (Радбрух, Крик и др.) противопоставить индивидуальность общности на основе абсолютизации социального целого. Более того, исходя из этой установки, сторонники идеи приоритетности общности ставят вопрос о том, что индивидуальность, несмотря на всю ее значимость, не должна выступать в качестве цели воспитания, которое должно быть ориентировано на формирование заданного обществом определенного типа личности (Э. Крик).

Такой подход, с точки зрения М.М. Рубинштейна, противоречит традиции передовой европейской педагогической мысли, осуществляющей поиск путей для всестороннего и максимально полного развития индивидуальности ребенка.

Индивидуальное и социальное не антогонистичны друг другу. Личность, являясь продуктом жизнедеятельности индивида как общественного существа, в то же время остается индивидуальной. Во взаимодействии с обществом человек выступает в качестве *активного субъекта*, не следующего покорно велениям среды, а преломляющего в себе все социальные влияния. Рубинштейн отмечает, что индивид может выступать в качестве «проводника», носителя (добавим – инициатора, творца) социальных идей и стремлений, и, с этой точки зрения, односторонняя абсолютизация среды при умалении роли личности представляется ему неправомерной и необоснованной.

Заслуживает внимания мысль автора об опасности как крайнего индивидуализма, чреватого ослаблением «силы человека», заложенной в его социальности, так и обезличения и автоматизации человека, угрожающих «самому сердцу культуры и творчества». Актуальным, отражающим современную социальную ситуацию развития личности, представляется высказанное ученым положение о том, что утрата человеком своей индивидуальности в немалой степени обусловлена ростом обезличенных форм общения и обучения. И если рост анонимности и обезличенности взаимодействия обнаружился уже в первой половине XX столетия, то в настоящее время эта тенденция приобрела угрожающие масштабы: многие молодые люди предпочитают «живому общению» контакты в Интернете с незримым собеседником; ориентируясь исключительно на самопрезентацию им своего «Я», обсуждают с ним волнующие их проблемы, вступают в дружеские отношения и даже принимают порой решение о том, чтобы связать с ним свою жизнь.

С целью углубления анализа проблемы Рубинштейн обращается к рассмотрению соотношения понятий индивида и индивидуальности, в свою очередь, тесно связанных с понятием личности.

Согласно его представлениям, индивид – это единично существующий природный организм. «Это только индивидуальный факт. В этом смысле можно понятие индивида применить ко всему, что существует так или иначе самостоятельно».

В отличие от этого, индивидуальность, рассматриваемая автором как «коренное свойство» личности, характеризуется уникальным складом своего внутреннего мира, отличающим ее от других, «особой, своей, своеобразной формой поведения, стремлений и отношений к ценностям». Отношение к ценностям выступает в системе представлений Рубинштейна в качестве конституирующего признака индивидуальности. «Без этого индивидуальности-личности нет: в индивиде-человеке должны ожить и начать рост культурно-социальные объективные ценности, только тогда он превращается в личность-индивидуальность. В этом смысле, можно утверждать, что личность-индивидуальность есть всегда коллективизованный индивид. ...Личность-индивидуальность мыслима только в социальном окружении и культурной связности; иначе она и невозможна, и не нужна даже самой себе».

Если индивид проявляется в самом факте своего существования, то индивидуальность – только «в *выявлении*», т.е. в деятельности, в которой всегда представлено сознательное отношение к целям и ценностям. Таким образом, с точки зрения субъектного подхода эти идеи ученого можно интерпретировать как подтверждение интегрирующей роли субъектного уровня бытия человека в развитии и проявлении индивидуальности-личности.

В то время как индивид может мыслиться изолированным, применительно к индивидуальности такое допущение невозможно, ибо оно противоречит ее существу, нивелирует момент соотносительности, без которого она не существует. «Эта связанность или относительность индивидуальности-личности настолько существенна, что само раскрытие и углубление индивидуальности возможно только на почве расширения соотносительности и социально-культурной связанности». Человек обретает свою индивидуальность только в социальной среде, в общении с другими субъектами и социальными общностями, с обществом в целом. Истинная индивидуальность всегда «культурно-социальна».

Характеризуя условия формирования индивидуальности, М.М. Рубинштейн вводит в число определяющих его факторов, наряду с социальными, также культурное влияние. Он утверждает, что чем выше уровень культуры с богатством ее знаний, традиций, норм, языка, тем большие возможности предоставляются человеку для всестороннего развития его индивидуальности.

Настаивая на неправомерности противопоставления принципов «индивид должен воспитываться для общества» и «свободный индивидуальный расцвет личности», М.М. Рубинштейн подчеркивает их взаимообусловленность и неразрывную связь: «сказать, что индивида надо воспитывать для службы обществу – значит, сказать вместе с тем, что его надо развить индивидуально, чтобы он на своем месте и по-своему выполнял свои культурно-социальные задачи».

Наконец, говоря о *субъекте*, автор выделяет такие конституирующие его признаки, как суверенность, инициативность, источник всех творческих сил и возможностей.

Это лишь некоторые фрагменты из оригинального труда М.М. Рубинштейна, свидетельствующие о глубине его теоретических воззрений и их актуальности для современной психологии.

ПОСТУПОК И ПРОИЗВЕДЕНИЕ КАК РЕГУЛЯТИВЫ СУБЪЕКТОГЕНЕЗА: К ЛОГИКЕ ВЗАИМООПРЕДЕЛЕНИЯ

Копылов С.О. (Киев, Украина)

kopylo@i.ua

Строение и развитие личности как агента реализации субъектности (самодетерминации) индивида во многом определяется регулятивными идеями культуры, преобразующимися во внутренние детерминанты развития. Повсеместное же соседство, столкновение *разных* значимых ценностно-смысловых установок требует от личности как таковой не просто их «присвоения»-индивидуации, но *сопряжения*. Думается, описать эти регулятивы и логику их взаимодействия в сознании и поведении индивида на разных этапах онтогенеза позволяет соотнесение идей М.М. Бахтина и В.С. Библера.

Как известно, *поступок* для Бахтина – всеобщая форма «живого самоопределения» индивида в «действительном событии бытия», преодоления «теоретизма» культуры, ее «раскола» с «миром жизни: «...Я поступаю всей своей жизнью, каждый отдельный акт и переживание есть момент моей жизни-поступления» (Бахтин, 1986). Поступки – «действия, которые... объемлют меня и другого единым и единственным событием бытия и направлены на изменение этого события и другого в нем как момента его» (Бахтин, 1979). Итак, лишь обращенность к *другому*, ответственность за со-бытие с ним обуславливает устойчивое и продуктивное отношение индивида к бытию. Психологически интенция поступка на *изменение* бытия отличает его как акт творческий, сознательно-целевой, субъектный от спонтанных реакций в рамках наличной ситуации. Поэтому «поступающая» установка обеспечивает *интеграцию и интеллектуализацию* психики, формирование мотивационных и рефлексивных механизмов поведения. Направленность же на *человека* отличает поступок от предметного преобразования чувственных объектов. Однако интенция на единство «поступающего сознания» так или иначе «приобщает» и непосредственные поведенческие реакции, и предметную активность индивида к контексту события (общения) с другими. Наконец, трансформация со-бытия предполагает, что, действуя надругого, индивид изменяет и *себя*, даже если не стремится к этому. Это делает поступок главным способом *самоформирования*. В норме установка на него интенсивнее и отчетливее всего проявляется в подростковом (раннем юношеском) возрасте – ключевом для становления личности, – становясь затем ведущей.

Эта установка определяет для Бахтина и мышление: «Каждая мысль моя с ее содержанием есть мой индивидуально-ответственный поступок...»; «Понять предмет – значит понять мое должествование по отношению к нему...» (Бахтин, 1986). В этом суть «участного мышления» в противовес «теоретизму» – претензиям «научной» философии, естественных и социально-исторических наук на полное познание бытия. Особым поступком предстает и эстетический акт – любовно-«милующее» оформление образа другого (Бахтин, 1979). В целом же поступок есть «единый план» двух интенций – на «объективное единство культурной области» (сферы Истины, Красоты, Блага) и на «единственность переживаемой жизни» (Бахтин, 1986). И ориентация «культурного акта» на мир ценностей, «специальная ответственность» за истинность, красоту, благо продуктивны лишь как «приобщенный момент (автономный, но неотъединенный)» поступающего сознания (Бахтин, 1986). Заметим, приобщение специальных знаний, способностей, умений единству «живо-

го»сознания – ключевая проблема формирования личности во взаимодействии с культурой. При этом, видимо, в онтогенезе идеально-регулятивный план сознания возникает с развитием универсальной установки на автономный мир ценностей как интеграл «объективного содержания» мыслей и переживаний.

Универсальная роль поступка в становлении субъектности (самодетерминации, самосозидания) индивида – в построении взаимоотношений с другими, формировании отношения к ним как основы самоотношения – раскрыта, в частности, в эвристической модели личности А.В. Роменца (Роменец, 2006). Не случайно и в обыденном сознании идея личности связывается со способностью к поступку. Важна, однако, описанная Бахтиным *взаимообусловленность* как поступка и «культурного акта», так и трех культурных интенций – познавательной, эстетической и этической «рефлексии»: «Та или иная... творческая точка зрения [*этос, эстетизис, познание*. –С.К.] становится убедительно нужной и необходимой лишь в соотношении с другими <...> Лишь там, где на их границах рождается существенная нужда в ней, в ее творческом своеобразии, находит она свое прочное обоснование и оправдание» (Бахтин, 1986). Поступок «движется и живет не в психическом мире... а в ценностно уплотненной атмосфере» действительности – эстетически упорядоченной, определенной познанием, морально оцененной: «...Живое сознание уже преднаходит культурные ценности как данные ему» (Бахтин, 1986). Итак, предпосылка «живого» сознания и одновременно «технический аппарат» поступка – акты *полагания* (созидания–утверждения) разных ценностей как незаместимо-своеобразных и взаимоопределяющих в «единстве культуры». Здесь примат этики не исключает равной значимости трех ценностных интенций; при этом, видимо, эстетическая, этическая и познавательная рефлексия преобладают на разных этапах развития и уникальным образом иерархически сопрягаются в зрелой личности.

По логике мысли Бахтина, идеальное единство ценностей полагается в целостности *произведения культуры* исферы произведений (Бахтин, 1979), что придает интенции на создание и восприятие произведений универсальную роль в становлении личности. Поступок же *воплощает* в «событии бытия» эту «взаимную автономную причастность» трех ценностных актов. А значит, сознание как образ устройства культуры, где «границы проходят повсюду, через каждый момент ее, систематическое единство культуры уходит в атомы культурной жизни» (Бахтин, 1986), – в каждой своей точке оказывается силовым полем ценностно-смыслового самоопределения, спора-согласования этих установок. Внутренний мир един и при этом несамостоятелен, обращен к иному субъекту и к себе как другому – *диалогичен*. Так, идеи внутреннего диалога и диалога культур намечены еще до углубленной разработки в «Проблемах творчества Достоевского». Однако для понимания структуры и развития психики важно «конкретное взаимоопределение» ценностных установок в «архитектонике» *произведения*, по Бахтину.

Его эстетика – онтология отношений *героя* (субъекта поступка и «незавершенной» этико-познавательной рефлексии «предстоящего предмета и смысла») и *автора*, создающего путем самоотстранения завершено-гармоничный, «ценный помимо смысла» образ другого (и мира как его окружения) (Бахтин, 1979). Эстетическая активность в искусстве, во всех сферах культуры и жизни «впервые создает целое человека в новом плане» – *дар другому* (Бахтин, 1979). Есть «абсолютная эстетическая нужда» человека в другом: «эмоционально-волевые тона» любви и приятия, начиная с первых ласк матери, создают «внутренне-внешнюю ценность» индивида (Бахтин, 1979). Усвоение этих тонов ребенком – основа базовой эмпатии к себе, позитивного идеально-эмпирического образа «Я». Однако «неискупленное» посту-

пающее и мыслящее сознание не принимает эстетическое «оправдание» и познавательное определение как окончательные – «закрывающее» его развитие. И видимо, острое столкновение установки на завершение и на «незавершимость» (свободу) внутреннего мира и поведения – суть подросткового кризиса, решающего для развития личности. В целом же это еще один план диалогичности, парадоксальности внутреннего мира индивида (субъекта-автора и «героя» своей жизни) – взаимоотрицание и взаимоположение двух установок: 1) на самотождественность (идентичность, интеграцию) и 2) на «несовпадение с собой» (Бахтин, 2000) – самопротиворечие, самоизменение. В философской концепции В.С. Библера, развиваемой его последователями, это установки *сознания* («восприятия» своего «Я» и мира в их длительной самотождественности») и *мышления* – проблематизации своего и всеобщего бытия, сомнения, внутреннего спора (Библер, 1995).

Мотив борьбы личности с «завершением» развит Бахтиным в концепции гуманитарного познания и в альтернативной модели авторства в книге о Достоевском. Для Достоевского (и затем для многих художников XX в.) целое жизни героя – лишь момент его *самосознания*, снимающего-«поглощающего» в своем движении и рефлексии любые определения. Он не объект, а субъект поступка и «саморазвивающейся идеи», созидания и изменения себя – *личность*. И как таковой он живет *диалогическими отношениями* с другими героями, автором, миром, собой – в напряженной встрече «целостных смысловых позиций», слов, действий: «Быть – значит общаться диалогически» (Бахтин, 1994). Достоевский открыл *триединство* «полнокровного, полнозначного чужого сознания, не вставленного в завершающую оправу действительности», «саморазвивающейся идеи (неотделимой от личности)» и «диалогичности как особой формы взаимодействия между равноправными и равнозначными сознаниями» (Бахтин, 1979). Здесь *идея*, оставаясь объективно всеобщей установкой на Истину, Добро, Красоту, диалогизуется и персонализуется – живет (по своим законам!..) лишь в действии и «участном мышлении» индивида, «между нами»...

Видимо, эстетическое отстранение здесь обретает новый смысл: роль автора «милующего» образа усваивается *героем* как один из голосов *внутреннего* спора эстетизиса с этосом и познанием, снимаемый и восстанавливаемый в амбивалентном самоотношении развивающегося индивида. Но это и спор двух типов авторской «любви»: *объектно-монологической* и *диалогической* – приемлющей именно *незавершимость* личности. И этот спор – суть творческого процесса – выражается вовне: в тексте (в XX в. «произведение... есть повествование о своем рождении» (Пастернак)), в поступке... Новое отстранение – от всего *процесса* созидания автором-героем себя и мира, от поступка и произведения в их взаимопределинии – не отменяет, а углубляет прежнюю модель *борьбы* автора с героем (*alterego*) за венаходимо-завершающее отношение к его жизни. Герой, «побеждая» автора, уже не разрушает целое культуры (произведения), а осуществляет *внутри* него свое право-долг быть единственным автором самого себя – завершать и вновь продолжать *произведение* своей «жизни-поступления»... Развитие личности – субъекта своей жизни и психики – есть выстраивание «авторского» отношения к себе, продуктивного внутреннего диалога (спора-согласия, обмена позициями, взаимосозидания) «автора» и «героя». Так, формирование традиционной и затем «новой» авторских позиций, развитие их общения друг с другом и с «поступающей» установкой, видимо, составляют содержание основных этапов становления личности – кризиса 7 лет, младшего школьного, подросткового и юношеского возрастов.

Как известно, В.С. Библер, развивая идеи Бахтина, трактует культуру как *форму самодетерминации*, превращения воздействий извне в сущностные силы индивида.

При этом сознание и мышление – взаимодополняющие грани бытия в культуре, «в горизонте личности» (Библер, 1995). Цель «разума культуры» (XX в.) - «понять всеобщее бытие в его начале... «как если бы» это было произведение культуры... Бытие понимается как вечное и бесконечное, и вместе с тем, как любое произведение, создается заново» (Библер, 1997). Культура есть *диалог* культур – произведений, авторов, героев, читателей. Творчески относиться к миру и себе – значит участвовать в *общении* «разумов»-личностей, создавая и воспринимая произведения. При этом поступок, по Библеру, актуализирует образы «безысходных перипетий» мысли и действия из произведений разных эпох, отложившиеся в сознании и подсознании индивида «годовыми кольцами нравственности». Но образы – не столько «образцы» и источники норм, сколько реплики диалога «в большом времени» (выражение Бахтина), вовлекающие личность в *создание* ценностей (Библер, 1997). Определенный, окончательный поступок – выбор *сознанием* одной ценности вместо желаемого примирения разных абсолютов – тут же ставит их под сомнение, оказываясь актом *мысли*. Такое развитие Библером идеи поступка в сопряжении с установкой на произведение (ценностно-смысловую модель бытия) перспективно для развития диалого-культурологической концепции личности.

МНОГОУРОВНЕВАЯ МУЛЬТИПЛИКАТИВНАЯ МОДЕЛЬ РЕШЕНИЙ И ВЫБОРОВ ЧЕЛОВЕКА КАК КОНКРЕТИЗАЦИЯ ПРИНЦИПА НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ

Корнилова Т.В. (Москва)
tvkornilova@mail.ru

Расширение круга методологических принципов психологии неразрывно связано с развитием как естественнонаучного и гуманитарного знания, так и с развитием философии науки. Сегодня усилий требует осмысление того этапа научного знания, которое характеризуется как неклассическая наука. В этом контексте важно как освоение принципа неопределенности, связываемого именно с этим этапом, так и переосмысление путей развития психологии. Субъектно-деятельностный подход А.В. Брушлинского, получивший продолжение в психологии человеческого бытия и психологии субъекта, может рассматриваться и с точки зрения расширения системы методологических принципов в психологии, и с точки зрения вклада в такое направление, как психология мышления; в данном случае я имею в виду книгу «Мышление и прогнозирование» Андрея Владимировича, многие положения которой получают новое звучание применительно к такой развивающейся области, как психологии неопределенности.

Развитие этой области включило необходимость отстаивания принципа неопределенности в рамках методологических основ психологии (Корнилова, Смирнов, 2006). В собственно психологическом плане он стал основой понимания динамического характера становления регулятивной функции психического (в нашей модели – как конкретизация понятия динамических регулятивных систем) (Корнилова и др., 2010), изменений в соотношении таких категорий, как сознание и самосознание личности (Новикова, Корнилова, 2012), толерантность к неопределенности и рациональность, личность и мышление, знания и новообразования.

Принятие принципа неопределенности позволяет понять, что означает принятие решения как выбор личности (не называю его личностным, чтобы не входить в противопоставление классификации «рационального» и «личностного» выбора).

Используем важный метафорический термин, характеризующий, по М.К Мамардашвили, неклассический подход к субъекту познания (применительно к неклассическому идеалу рациональности) и его характеристику временной перспективы личности перед лицом ситуации – «зазор» (предшествующим понятием выступала «лямбда» Наблюдателя). Зазор в ситуации выбора означает, что человек не оценивает одновременно и ситуацию, и себя; он может это делать только в последовательном осознании. Если иметь в виду не временной зазор, а бытийный – в условиях неопределенности, то в ситуации выбора это может быть зазор между личностными ценностями (которые представлены сознанию человека) и теми исходами, или решениями, какие будут выбраны. И хотя в регуляцию выбора включены и соотносимые с другими актуализируемыми процессами ситуационные ориентиры, именно самосознание – ведущий уровень принятия решения.

Человек каждый раз заново осознает, каким образом он соотнесет свой выбор и с требованиями ситуации, и с требованиями к себе, в частности с личностными ценностями. Он может как следовать, так и не следовать им в данной ситуации. Это не означает, что ценности не сформировались; это означает произвольность решения и критичность личности. Иначе, как это было показано исследованиями интолерантной личности, следование принятым (высоким) ценностям может приводить не просто к ригидности и авторитарности, но и к слепому фанатизму (что уже не предполагает обратимости решений). Итак, необходимо предполагать не только личностные компоненты регуляции выбора, но и произвольность (а значит, и динамику) следования им.

Психология прошла достаточно большой путь преодоления рационалистской, или логической, трактовки мышления, и даже в представлении о преимущественно мыслительном опосредствовании принятия решений термин «рациональный» не может заменить термина «интеллектуальный». При этом изменение методологических критериев рациональности существенно повлияло на смену постановки проблемы интеллектуальных решений человека. Человек «разумный», как и человек «почвенный», непрерывно «заняты» процессами целобразования, принятия решений и другими формами самоопределения, без которых не может решаться вопрос их онтологического присутствия в этом – предметном – мире.

Какова бы ни была картина мира и человека в нем, с него не снимается ответственность за его собственную жизнь, за те каждодневные решения (включая обыденные и судьбоносные), которые он принимает. Принятие же решений (включая процессы свободного волеизъявления и самоопределения личности) необходимо именно потому, что бытийно заданы условия неопределенности (не говоря об отличиях объективных и субъективных ее репрезентациях). Итак, суть человеческого бытия – постоянное преодоление неопределенности, незаданность любых форм и оснований его решений и действий.

Новая область психологических исследований – психология неопределенности – стала подготавливать развитие иных объяснительных парадигм, чем базировавшиеся на традиционно принятых принципах детерминизма и единства сознания и деятельности. Именно по отношению к последнему из названных принципов О.К. Тихомиров (1992) предполагал необходимость его переосмысления в свете нового мышления в самой психологии, что подразумевает развитие системы психологических понятий и интерпретационных схем, построенных на новых основах.

Особое значение имело освоение принципа неопределенности для формулирования положений развиваемой мною психологической концепции множественной («мультипликативной») и многоуровневой (функционально-уровневой) регуляции выбора, предполагающей опору человека на целостное функционирование его интеллектуально-личностного потенциала. Применительно к психологической регуляции выборов в условиях неопределенности это означало выход за пределы прежних подходов в психологии принятия решений (Корнилова, 2003, 2013).

Выбор есть там, где существует неопределенность его критериев, необходимость прогнозирования последствий и построения оснований предпочтений альтернатив (если критерии определены, их можно формализовать и отянуть от субъекта, лишив его тем самым акта выбора как преодоления субъективной неопределенности). Для решения как акта выбора оказываются при этом важными два аспекта: необходимость приложения субъектом интеллектуально-личностных усилий, отражаемых новообразованиями, и иерархизации «здесь и сейчас» тех парциальных систем (названных динамическим регулятивными системами – ДРС), в которых осуществится динамическое структурирование всех опосредствующих выбор процессов, как когнитивных, так и эмоционально-личностных.

Идея многоуровневости – как психологической реальности, так и обобщений в теоретических психологических объяснениях – развивается в современных концепциях в различных областях психологии. Но она совсем необязательно предполагает выход объяснения за рамки психологических систем или взаимодополнительность психологических и непсихологических объяснений. Постановка проблемы взаимопроникновения разных уровней причинности, неразрывно связанная с принятием принципа неопределенности, – сравнительно новая и достаточно сложная задача, в решении которой видится один из путей преодоления простых объяснительных схем, а точнее – постулата непосредственности во множестве его вариантов в понимании психологической регуляции выбора. Другой методологический аспект – множественной системной детерминации принятия решений – предполагает различия процессов, одновременно опосредствующих становление предпочтений выбора. На основе этих двух идей (многоуровневости и множественности процессов, опосредствующих становление принятия решения) мы обосновываем плюралистичность взглядов на решения и выборы человека и невозможность следования какой-то одной теории в построении их психологического объяснения.

В докладе далее будет рассмотрена модель, репрезентирующая взаимосвязи анализа основных составляющих функциональной регуляции выборов и решений.

Новообразования в ходе решения задач и принятия решений могут пониматься как результаты последовательностей актов преодоления субъективной неопределенности. Тогда понятие саморегуляции должно пониматься не как надстраиваемый над другими уровнями психической регуляции метаконтроль, а как складывающаяся здесь и сейчас динамичекая регулятивная система. Общность разных типов выбора заключается именно в том, что преодолевается (разрешается) ситуация неопределенности, и состоявшееся решение – это реализованный уровень саморегуляции и метакогниций.

Такое обращение к понятию саморегуляции позволяет не рассматривать в качестве биполярных выражения «я мыслю» и «мне мыслится» (проблема, проанализированная А.В. Брушлинским); личностное Я представлено в усилиях при движении по шкале новообразований, а не только актуализации личностной и интеллектуальной регуляции решений и выборов.

При этом мы переходим к «вершинному» представлению саморегуляции (Корнилова, 2011), в то время как психологической литературе обычно представлены глубинные уровни регуляции (в частности, уровни мотивации или интеллекта). Это имеет дальние последствия; в частности, понимание, что на место «ресурсным» подходам в понимании интеллекта и креативности должны прийти модели, предполагающие динамические связи между когнитивными и личностными составляющими единого интеллектуально-личностного потенциала.

Интеллектуально-личностный потенциал выступает в качестве интерпретационного понятия, которому в психологической реальности соответствуют акты психологической регуляции решений и действий человека, за которыми стоят динамические регулятивные системы, включившие в себя те или иные иерархии процессуально представленных интеллектуальных и личностных компонентов. Понимание интеллектуально-личностного потенциала в нашем подходе противостоит тем самым ресурсным теориям (как в психологии интеллекта, так и в психологии личности) и тем концепциям и моделям выбора, которые ограничивают (замыкают) круг его психологической регуляции только личностной сферой или когнитивной.

МИФОСОЗНАНИЕ, ИДЕОЛОГИЯ И ЛИЧНОСТНОЕ БЫТИЕ

Косов А.В. (Калуга)
sanslav@kaluga.net

Характеризуя мышление в личностном аспекте, А.В. Брушлинский (Брушлинский, 1994) отмечал, что оно «...осуществляется в основном, но не полностью на уровнесознания, а мышление в процессуальном аспекте формируется преимущественно, но не полностью на уровне бессознательного (отчасти на уровне интуиции)». Кроме того, по его мнению, мышление, как процесс, «функционируя в основном на уровне бессознательного, отчасти осуществляется относительно автономно и управляется, контролируется субъектом лишь косвенно, опосредствованно – через систему целей, осознаваемых мотивов, эмоций и т.д. Многоуровневая взаимосвязь сознательного и бессознательного – одна из наиболее актуальных и трудных проблем психологии субъекта». Таким образом, «субъект мыслит не только на сознательном, но и на бессознательном уровне (поскольку познавательная деятельность осознается, но далеко не полностью); ему мыслится не только на бессознательном, но и на сознательном уровне (поскольку мышление как процесс в ряде моментов все же частично осознается)» (Брушлинский, 1994). «Сознательное и бессознательное – это не отъединенные (не отъятые) от субъекта психические “силы”, а различные, но взаимопроникающие, недизъюнктивные уровни его взаимодействия с миром (с другими людьми, с объектами и т.д.)» (там же). «Для человека как субъекта сознание особенно существенно, потому что именно в ходе рефлексии он формирует и развивает свои цели (которые могут быть только осознанными), т.е. цели деятельности, общения, поведения, созерцания и других видов активности. При этом он осознает хотя бы частично некоторые из своих мотивов, последствия совершаемых действий и поступков и т.д.» (там же).

Мифосознание – специфическая форма сознания, особая форма миропонимания и мироосмысления действительности. С помощью мифосознания индивид выстраивает собственную модель мира, в которой существуют свои представления о его фундаментальных характеристиках.

Термин «миф» многозначен, и мифом в различных ситуациях называют:

- древнее представление о мире, результат его освоения;
- сюжетно оформленную и персонифицированную догматическую основу религии;
- используемые в искусстве древние мифы, функционально и идейно переосмысленные, превращенные в художественные образы;
- относительно устойчивые стереотипы массового обыденного сознания, обусловленные недостаточным уровнем информированности и достаточно высокой степенью доверчивости;
- пропагандистские и идеологические клише, целенаправленно формирующие общественное сознание.

А.Ф. Лосев считал, что «миф есть бытие личностное или, точнее, образ бытия личностного, личностная форма, лик личности» (Лосев, 1991). «...Можно ли эти выводы понять в том смысле, что всякая личность – мифична? Обязательно нужно так понять. Всякая живая личность есть, так или иначе, миф». Анализируя взаимоотношения категорий мифа и личности, он утверждает, что «миф есть не субстанциональное, но энергичное самоутверждение личности. Это... утверждение (личности) в ее выявительных и выразительных функциях... Миф есть разрисовка личности, картинное излучение личности, образ личности» (там же).

Таким образом, мифологическая идентификация присутствует как реально и постоянно действующий механизм, участвующий в формировании образа «Я». В этом случае мифологическая составляющая образа «Я» должна оказывать регулирующее действие на процессы атрибуции, внося в картину мира субъекта и его представления о себе «систематический сдвиг». Причем характер этого сдвига зависит от объекта мифологической идентификации, индивидуальное восприятие поразному делит реальность, выдвигая одни способы взаимодействия с миром в «фигуры» и оставляя в качестве «фона» другие. Соответственно, идентификация субъекта с тем или другим объектом подражания (взятым из мифа) должна быть связана с особенностями его «категориальной сетки значений» (Петренко, 1988).

Поразительная устойчивость индивидуальных мифов, сохранявшихся даже при несоответствии мировоззрения уровню достигнутых знаний, свидетельствует о стремлении во чтобы то ни стало сохранить уже сложившиеся субъективные, внутренние картины мира. Социальный миф же в качестве непосредственного объекта изучения выделяется в середине XX в., когда сформировалась устойчивая традиция, в пределах которой его сущность редуцировалась до идеологических образований. Мифосознание оперирует такими весьма сложными формами мировоззрения (идеологиями), особенность которых не только в формулировании картины мира, но и в указывании оценочных ориентиров (добро/зло, прогрессивно/реакционно и пр.), регулирующих эмоционально-духовное состояние человека. Идеология дает своим приверженцам ощущение сопричастности, одновременно способствуя социальной отгороженности от всех прочих. Разрушение прежней идеологии и системы ценностей порождает эффект «безопасности», провоцирующий поиск идей, могущих стать жизненными ориентирами, формирующими картину мира, создающими опору для процесса формирования относительно устойчивой в большей или меньшей степени осознанной, переживаемой как неповторимой системы представлений индивида о самом себе, на основе которой он строит свое взаимодействие с другими людьми и относится к себе. Стремление к определению своего места в мироздании и постижению смысла собственного бытия сыграло значимую роль в возникновении религиозного чувства и различных форм религиозных представлений.

Н.И. Сарджвеладзе (Сарджвеладзе, 2000), как родовое в ряду понятий самопознания, самооценки, самоконтроля, саморегуляции и других подобных понятий, имеющих в своем составе «само» и отражающих широкий спектр феноменов внутренней жизни личности, ввел термины «самосознание» и «самоотношение». По его мнению, несубстанциональность природы личности означает, что человеческое Я, его «самость» не являются самодовлеющей онтологической реальностью или абстрактной сущностью. «Я» существует постольку, поскольку оно является одновременно и субъектом, и объектом отношения, самость – это способ отношения к себе, самоотношение конституирует самость. Таким образом, при самопознании и самопонимании человек, пытаясь получить новые сведения о себе, обращается к различным сторонам собственной личности. Еще У. Джемс в теории о составляющих личности выделял две важнейшие структуры: «Я-познающее» и «Я-познаваемое», где «Я-познающее» – субъективная составляющая познания человеком мира и себя в мире – аспект личности, организующий и интерпретирующий опыт, а «Я-познаваемое» представляет собой совокупность того, что человек считает своим: материальные проявления его сущности, социальные отношения, роли, личность и духовные характеристики (в том числе сознание). Так, в каждый отдельный момент «Я-познающее» осознает реальность – мир внутри и вокруг себя, а на «Я-познаваемое» фокусируется внимание «Я-познающего». Так, человеческое существование приобретает осмысленную цель только тогда, когда порождается смысл «Я-познаваемого», когда оно становится понятным, прозрачным для субъекта.

Таким образом, мифологическая составляющая «образа Я» оказывает влияние на характер атрибутируемых себе качеств, причем существует связь между мифологическим «образом Я» и особенностями категоризации при межличностном оценивании, поскольку в основе всегда лежит мифологический сюжет (Черепанова, 1995). По характеру соотношения оценок (полученных по метафорическим шкалам для «Я-реального», «идеального друга» и «идеального врага») каждый может быть отнесен к одной из трех групп: 1) люди, жестко делящие признаки на принимаемые и отвергаемые («Я» и «друг» похожи по своим качествам, а «враг» противоположен); 2) люди, рассматривающие полярные качества как взаимодополняющие (диада «Я»–«друг» строится по дополнительности качеств, «враг»–соперник (похож на «Я»), либо лжедруг (похож на «друга»); 3) люди, не использующие бинарные оппозиции для оценки принимаемого и отвергаемого в людях («Я», «друг» и «враг» в равной степени попарно сходны).

Мифологическая идентификация связана с некоторыми особенностями представлений о себе. Наиболее когнитивно простыми, по мнению И.Ю. Черепановой (Черепанова, 1995), оказались испытуемые, выбравшие сюжеты с нарушением запрета. При оценке других людей они опираются только на два фактора: первый фактор составлен метафорическими и оценочными шкалами (теплый, мягкий, открытый, чистый, светлый, добрый, хороший, безвредный, приятный), второй фактор задан предметными шкалами (напористый, сильный, активный, смелый). Так, она выяснила, что «характер представлений о себе связан не столько с оценкой собственного поведения (исполнения определенной роли, «функции» в мифе), сколько с отношением к своей жизненной ситуации в целом (там же).

Таким образом, очевидно, что в современной профильной литературе исследования сознания и самосознания опираются на анализ результатов самопознания, выражающихся в структуре представлений человека о самом себе или Я-конценции. Последнюю часто определяют как совокупность установок, направленных на себя, по аналогии с аттитудом выделяя в ней 3 структурных элемента: 1) когнитивный –

образ Я, который характеризует содержание представлений о себе, их сложность, дифференцированность, значимость для личности, внутреннюю цельность и последовательность; 2) эмоционально-ценностный, аффективный, проявляющийся в системе самооценок; 3) поведенческий – характеризует проявление первых двух в поведении.

Все сказанное выше позволяет выстраивать теорию мифосоциальной субъектности, объясняя взаимодействие человека и жизненной среды, механизмов, обеспечивающих их интерференцию, обнаруживая, таким образом, новые возможности для диагностики, описания и регулирования современных, социально значимых процессов, происходящих на личностном уровне.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ КУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ЛИЧНОСТИ

Кочисов В.К., Гогицаева О.У. (Владикавказ)
gogitsaeva@yandex.ru

Проблема идентичности представляется наиболее актуальной во всем комплексе гуманитарного знания. В самом общем виде под идентичностью понимается психический процесс отождествления образа «Я» с неким другим, чаще идеальным образом. «Идентичность – психологическое представление человека о своем Я, характеризующееся субъективным чувством своей индивидуальной самоотождествленности и целостности; отождествление человеком самого себя с теми или иными типологическими категориями».

Проблемы идентичности в зарубежной психологии рассматривались в работах Э. Эриксона, Дж. Марсиа, А. Ватермана, Дж. Мида, И. Гофмана и многих других авторов. Эрик Эриксон был одним из первых психологов, положивших начало научной разработке этого понятия. Идентификация понималась им как результат отождествления с определенными социальными группами, принятие на себя системы социальных ролей. Идентичность, с точки зрения психологии, – это процесс, протекающий на всех уровнях психической деятельности, посредством которого индивид оценивает себя с точки зрения того, как другие, по его мнению, оценивают его в сравнении с собой и в рамках значимой для них типологии; в то же время он оценивает их суждения о нем в сравнении с ними и типами, значимыми для него (Эриксон, 1996).

Таким образом, идентичность понималась Эриксоном как социально-психологический процесс, опирающийся на социальную рефлексивность и предполагающий способность к пониманию точки зрения другого. Идентичность и толерантность – производные от ситуации диалогического взаимодействия и требуют взаимодействия индивида и окружающих его людей. Этот сложный процесс, как отмечал Эриксон, протекает большей частью бессознательно, за исключением тех случаев, когда обстоятельства требуют от индивида осознания собственной идентичности и толерантности.

Однако в определенный период, предшествующий вступлению в активную социальную жизнь, человек получает возможность оказаться как бы вне системы определенных идентификаций. Этот период Э. Эриксон называл периодом моратория, когда все тождества и непрерывности, на которые оно полагалось до этого, снова в той или иной степени подвергаются сомнению (Эриксон, 1996). Причины кризиса идентичности Эриксон связывал в основном с изменением социальной си-

туации жизни личности, сменой реальных позиций в социальной среде и необходимостью соответствовать новым требованиям, предъявляемым обществом. Кризисы идентичности отдельного человека нельзя отделить от современных ему исторических кризисов, подчеркивал Эриксон.

Формирование идентичности может предполагать различную степень активности субъекта. Так, Дж. Мид (Mead, 1946) говорил об осознаваемой и неосознаваемой идентичности. Неосознаваемая базируется на неосознанно принятых нормах, привычках, формах поведения и мышления, которые человек получает от группы, к которой принадлежит. Его собственная активность при этом минимальна. Осознаваемая идентичность возникает при наличии рефлексии, когда человек начинает размышлять о себе, своей жизни, выбираемых целях. Однако и самодетерминация не является полностью автономной от социума, так как она формируется при помощи категорий, выработанных в языке. Дж. Марсиа (Marcia, 1980) в последних работах описывает два возможных пути достижения идентичности – через постепенное осознание некоторых данных о себе, что ведет к формированию присвоенной идентичности и через самостоятельное принятие человеком решений о том, каким ему быть, – что ведет к формированию конструируемой, или достигнутой, идентичности.

В структуре идентичности разные авторы выделяют два взаимосвязанных аспекта – социальный и личностный. Личностная идентичность формируется на базе социальной и сохраняет с ней связь через использование языковых категорий, имеющих социально обусловленный характер. Однако влияние не является односторонним. Будучи сформированной, личностная идентичность начинает активно воздействовать на социальную, изменять ее, заставляя человека изменять и место в социальном мире.

Структура идентичности развивается, прежде всего, на базе когнитивных процессов, влияющих на изменение содержания субъекта знаний о себе. Это происходит в процессе ассимиляции и аккомодации новых элементов или переоценки существующих. Переход от одного состояния к другому осуществляется через преодоление кризиса идентичности, возникающего в результате несоответствия сложившейся структуры изменившемуся контексту существования. Субъект должен иметь возможность отстраниться от имеющегося образа себя, чтобы осуществить его переоценку и совершить трансформацию. Однако автор делает упор на социальной детерминации не только идентичности, но и изменения идентичности. «Идентичность является социальной по происхождению, так как она формируется в результате взаимодействия индивида с другими людьми и усвоения им выработанного в процессе социального взаимодействия языка. Изменение идентичности так же обусловлено изменениями в социальном окружении индивида (Антонова, 1997). Рассматривая проблемы соотношения личностной идентичности с социальной и отмечая, что личностная идентичность является вторичной по отношению к социальной, Н.В. Антонова подчеркивает глубокую зависимость личностной от социальной идентичности, так как первая формируется на основе пользования выработанных в процессе социальной категоризации понятии.

В отечественной психологии проблема идентичности традиционно не была в центре внимания. Наибольший вклад в разработку понятия идентичности в контексте возрастного развития внесла В.С. Мухина, которая рассматривала развитие личности ребенка как принятие системы идентификации с именем, этносом, полом, возрастом. Согласно В.С. Мухиной, ребенок обретает социальность через отождествление себя с определенными категориями, позволяющими идентифицировать его как члена общества. В основу структуры личности ложится выделение себя как но-

сителя определенного имени на начальном этапе развития личности идет первичная подготовка к присвоению ребенком социально значимых позиций и отношении к самому себе и к непосредственно окружающим его людям (Антонова, 2007).

Хотя у современного цивилизованного взрослого уже нет той развернутой идентификации с именем, которая была присуща родовому человеку, имя собственное, как отмечает В.С. Мухина, все же остается «кристаллом, с которого начинается развитие личности» (Мухина, 2005).

Однако в качестве важнейшего дополнения к идентификации, обеспечивающего подлинное рождение личности, формирование субъекта В.С. Мухина называет и обособление, позволяющее отделить себя от других, отстаивать свою природную и человеческую сущность (Мухина, 2005). Именно обособление дает возможность отнестись определенным образом к социальным структурам, системе идентификаций и индивидуализировать социальный опыт. Отчуждение позволяет занять место вне принятой системы значений и значит принимать или не принимать определенные идентификации.

Следовательно, понятие идентичности личности не может быть рассмотрено вне социально-исторического контекста. Формирование идентичности, адекватной уровню зрелой, гармоничной личности, предполагает наличие возможности сознавать себя как субъекта исторического процесса, занимающего определенное место в социальной ситуации.

Сегодня во всем мире исследователи отмечают наличие процессов, характеризующихся всплеском осознания своей этнической идентичности – принадлежности к определенному этносу (этнической общности). В отечественной психологии психологические и педагогические аспекты этнической идентичности исследовались в работах А.А. Кожанова, В.Г. Крысько, Г.У. Кцоевой, В.Ю. Хотинца, Н.М. Лебедевой, В.С. Мухиной, А.В. Сухарева, Г.У. Солдатовой, Т.Г. Стефаненко, Г.В. Старовойтовой, В.А. Тишкова и др.

Как показывают проведенные исследования, содержание этих процессов во многих случаях является достаточно проблематичным, так как значение термина «этнос» до сих пор остается неоднозначным. Некоторые российские этнологи и психологи продолжают рассматривать этнос как реальную социальную группу, сложившуюся в ходе исторического развития общества (Андреева, 2006; Пименов, 2004). Но в мировой науке широкое распространение получил еще один подход к изучению этнических общностей: как социальных конструкций, возникающих и существующих в результате целенаправленных усилий политиков и творческой интеллигенции для достижения коллективных целей, прежде всего обеспечения социального комфорта в рамках культурно однородных сообществ.

Практически во всех случаях – от отцов-основателей психологии народов М. Лацаруса и Г. Штейнталя до Л.Н. Гумилева – признается, что этнос является для индивидов психологической общностью, а этническая идентичность представляет собой одну из его характеристик. Т.Г. Стефаненко определяет этнос «как устойчивую в своем существовании группу людей, осознающих себя ее членами на основе признаков, воспринимаемых как этнодифференцирующие» (Стефаненко, 2007). В качестве этнодифференцирующих, т.е. отличающих данный этнос от всех других, могут выступать самые разные характеристики: язык, ценности и нормы, историческая память, религия, представления о родной земле, миф об общих предках, национальный характер, народное и профессиональное искусство. Список этот бесконечен, в нем может оказаться и форма носа, и способ запахивания халата, как у древних китайцев. Значение и роль признаков в восприятии членов этноса меняются, в зави-

симости от особенностей исторической ситуации, от стадии консолидации этноса, от специфики этнического окружения. Этнодифференцирующие признаки почти всегда отражают некоторую объективную реальность, чаще всего элементы духовной культуры. Но отражение может быть более или менее адекватным, более или менее искаженным, даже ложным. Например, общность происхождения членов современных этносов – это не очень корректно выбранный признак, не соответствующий объективным реалиям; с одной и той же территорией могут ассоциировать себя несколько народов. Многие элементы народно-бытовой культуры сохранились только в этнографических музеях. Этнический язык может быть утрачен большинством населения и воспринимается лишь как символ единства, что не мешает сохранению этнической идентичности группы.

Этническая общность – это прежде всего общность представлений о каких-либо признаках, а не сами по себе эти признаки. Совсем не случайно попытки определить этнос через ряд признаков постоянно терпели неудачу, тем более что с унификацией культуры количество этнодифференцирующих признаков неуклонно сокращается. Именно психологическая составляющая, в основе которой лежит мнение людей о своей этнической принадлежности, может быть рассмотрена в качестве ведущей.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА ИЗУЧЕНИЯ ВНУТРЕННИХ КОНФЛИКТОВ У ЧЕЛОВЕКА: ЭТОЛОГИЧЕСКИЕ НАБЛЮДЕНИЯ

Красильников И.А. (Саратов)
igor.krasilnikov@mail.ru

Одной из методологических проблем изучения внутренних конфликтов человека является определение ракурса научного исследования и понимания данного феномена. Так, известна критика бихевиоризма за перенос открытых закономерностей на жизнедеятельность человека. Однако хотелось бы сказать, что многие понятия в бихевиоризме имеют достаточно большой объяснительный потенциал и даже понятие «поведение», наряду с «деятельностью», играет важную роль в психологической науке. Кроме того, исследование любого психологического феномена должно проводиться с опорой на уровневое строение психической организации человека (Сергиенко, 1992).

Как считают А.Я. Анцупов и А.И. Шипилов, методологически полезным, применительно к изучению внутренних конфликтов человека, для более глубокого понимания их природы является необходимость опираться и использовать наблюдения над поведением животных, анализа интрапсихических конфликтов (Анцупов, Шипилов, 2007). Поэтому имеет смысл кратко остановиться на данных этологии.

Изучая животных в полевых условиях, Н. Тинберген говорит о конфликтном поведении. Внешний сильный стимул может подавить одни поведенческие реакции и усилить другие. Конфликтное поведение животных определяется, когда одновременно действуют противоположно направленные поведенческие тенденции. При этом ни одна из тенденций не подавляет полностью другую, а стимулы к каждой из них чрезвычайно сильны. Исследователь приводит собственные наблюдения за птицами. Когда самец вторгается на территорию другого самца, то нападает «хозяин». Последний преследует чужака, и тот быстро убегает. Когда убегающий попадает на свою территорию, преследователь начинает спасаться бегством. Если столкновение самцов происходит на границе территории, у обоих самцов в пове-

дении присутствуют как элементы реакции нападения, так и элементы бегства, т.е. животные (птицы) на границе территории испытывают высокую степень интрапсихического конфликта между противоположными чувствами агрессивности и страхом. Позы птиц на границе также имеют определенную специфичность. Здесь внешний конфликт с чужаком неизбежно сопровождается интрапсихическим конфликтом (Тинберген, 2012).

Иногда в подобных конфликтных ситуациях у животных наблюдается так называемое «замещающие движения»: происходит как бы смещение психической активности животного. Так, Н. Тинберген замечает, что скворец при встрече с соперником вместо того, чтобы нападать, при сильном страхе начинает усиленно перебирать клювом свое оперение, как бы игнорируя соперника. Встретившись на нейтральной территории, самцы серебристой чайки встают в позу угрозы, а затем вдруг принимаются чистить перья, другие птицы отряхиваются, а петухи клюют траву. Эти противоречивые реакции (мозаичное поведение), проявляется в смещении психической активности и, по утверждениям зоопсихологов, являются врожденными.

В конфликтных ситуациях животные могут начинать несколько действий одновременно, но не завершают ни одно из них. Так, чайка поднимается перед соперником на ноги, поднимает крылья для нанесения удара, раскрывает клюв, чтобы клюнуть, но застывает в данной позе. Н. Тинберген наблюдал еще один тип поведения в конфликтных ситуациях – это переадресованная реакция. Животные направляют свои действия не на тот объект, который вызывает амбивалентные реакции, а на другой: дрозд при виде соперника яростно клюет ветки или агрессивно переадресует более слабой особи.

Самцы некоторых видов пауков вынуждены совершать сложный церемониал перед выбранной самкой, чтобы она не приняла его за желанную добычу. Встреча самца имеет двойственную мотивацию: с одной стороны, покорить самку и, с другой, страх погибнуть. Н. Тинберген считает, что иногда все три мотива – агрессивность, страх и сексуальность – смешиваются воедино и формируют сигналы, чрезвычайно сходные с позами угрозы. Таким образом, половое поведение у живых организмов часто носит противоречивый, конфликтный характер.

В своих исследованиях К. Лоренц также показал наличие интрапсихических конфликтов у животных. Так, животных могут тревожить импульсы, несовместимые друг с другом, такие как нападение и бегство или сексуальное приближение. Для потенциальной пары самец атакует, а ее первый импульс – спастись бегством. Когда она становится робкой, враждебные импульсы самца тормозятся и возникают импульсы к ухаживанию. Самец может разрываться между атакой и сексуальным наступлением, а самка между флиртом и бегством. Внутренние конфликты, делает вывод ученый, не является уникальной принадлежностью человека (Лоренц, 1994).

В мотивационном анализе поведения животных К. Лоренц исследовал лицевую мускулатуру у собаки в ситуации интрапсихического конфликта между побуждениями нападения и бегства. Это мимика имеет сложные признаки и называется угрожающей. Она возникает лишь в том случае, если тенденция к нападению тормозится страхом, даже незначительным. Если страха нет, то собака кусает безо всякой угрозы, со спокойной мимикой. Мимика у животных достаточно точно и однозначно показывает эмоции страха и гнева. Причем конфликт может достигать пика, когда тенденция агрессии приблизительно равна тенденции избегания, собака по какой-то причине не может убежать: например, загнана в угол, или это

сука, защищающая свой выводок. Как правило, на животное действует одновременно несколько мотивационных тенденций, которые образуют определенную конфигурацию поз и поведения.

Стадное чувство животного и страх перед препятствием также вызывают внутренний конфликт у животного с низким рангом. В этом смысле животное более слабое рискует испытать чаще внутренний конфликт или погибнуть.

Ученица К. Лоренца Х. Фишер заметила, что в половых ритуалах агрессия у самцов и соответственно бегство у самок не подавляет их сексуальности, но бегство у самцов и агрессия у самок сильно подавляют сексуальность у данной пары. Чтобы половое поведение не носило конфликтный характер, самка должна быть по рангу ниже, чем самец, иначе союза не будет.

Ряд исследователей – Дж.И. Лоуэр и др. – полагают, что животные при стрессе используют две формы поведения: «борьбу» или «бегство». Они показали, что когда у крыс в лабораторных условиях вызывали конфликт приближение – избегание (например, когда крыса перебежала участок пола, находившийся под электрическим током, для достижения пищи), то это приводило к возникновению язвы и повышению систолического кровяного давления т.е. без прямого физиологического вмешательства вызывались психосоматические заболевания (Далай-лама, Экман, 2012).

Интрапсихический конфликт у животных и человека, считает Л. Берковиц, – это всегда физиологическая боль. Бегство и борьба представляют защитные формы поведения при боли. Вторичные боли от повторного воздействия вызывали у крыс большую агрессивную реакцию. Страх как предвосхищение результата неприятного события приводил к гневу, агрессии, а при невозможности бегства вызывал интрапсихический конфликт. Человек и животное способны к антиципации, прогнозировать исход события, и в зависимости от этого возникает то или иное эмоциональное переживание (Берковиц, 2007).

Ссылаясь на данные американских исследований, П. Экман говорит, что обезьяны, как и человек, способны на эмпатию и это качество является источником эмоциональных интрапсихических конфликтов. Так, создавался экспериментальный невроз, амбивалентный конфликт, когда обезьяна, дотягиваясь до пищи, одновременно натягивала шнур, который доставлял боль другой обезьяне (в другой клетке), и ее крик вызывал сильные эмоциональные страдания у первой обезьяны. П. Экман делает интересное замечание, что человек часто плохо понимает свои амбивалентные эмоции, несмотря на то, что они занимают центральное место в его жизни (Далай-лама, Экман, 2012).

Таким образом, можно сказать, что приведенные выше примеры возникновения внутренних конфликтов у животных мы находим и у человека. Конечно, субъективный мир человека шире и многообразнее. Так возможны внутренние конфликты на основе другого уровня – социокультурной, нравственно-этической сферы ценностей. Анализ же социальных и этических конфликтов человека должен, на наш взгляд, проводиться с учетом понимания системного строения психической организации субъекта. Поэтому изучение проблемы внутреннего конфликта человека должно осуществляться с опорой на различные методологические подходы, в том числе и на естественнонаучные.

КОНЦЕПЦИЯ ЛИЧНОСТИ У Т. РИБО

Куликов Д.К. (Таганрог)

kuldk@mail.ru

Личность как предмет психологии имеет долгую историю. Однако является ли проблема личности решенной настолько, чтобы стать базисом для построения общепсихологической теории? В оксфордской Encyclopedia of Psychology (2000) отмечается множественность подходов к пониманию личности, но указываются две принципиальные проблемы: акцент на индивидуальные различия и акцент на организацию личности. В «Большом психологическом словаре» В.П. Зинченко и Б.Г. Мещерякова также едва ли есть концептуальное определение личности. В добавлении редактора есть тенденциозность художественного и религиозного представления, выводящего личность за пределы научной компетенции. Несколько в ином ключе проблема личности рассмотрена в работах В.И. Слободчикова и Е.И. Исаева: личность задается идеальными критериями отношений людей и общества к ребенку, характер которых обеспечивает ему условия саморазвития. Здесь высшая синтетическая сущность личности постигается комплексной методологией, соединяющей принципы персонализма, гуманистической психологии, феноменологической и экзистенциальной философии.

Ситуация в современной культуре и науке, прежде всего обострение противоположности материалистических и идеалистических тенденций, методологического монизма и плюрализма, актуализирует интерес к Т. Рибо как основоположнику определенной системы научных представлений. Рибо строил общую психологическую теорию и поэтому обнаруживал противоречия предмета, имеющие всеобщее значение. В связи с этим его теория личности имеет познавательную ценность.

Рибо интересовало единство психофизического и социального определения личности, которое выступает объективной основой единства сознания, что позволяет, в свою очередь, строить последовательную научную теорию. Соответственно, возникает вопрос методологии научного исследования личности.

К 1870 г. французская философская и психологическая мысль характеризовалась глубоким проникновением метафизики и спиритуализма. Рибо выступил с тезисом о том, что психология должна быть позитивной и экспериментальной, однако отказался от ассоцианизма эмпирического толка и чисто количественного подхода в экспериментальной психологии. Рибо расширил понятие ассоциации, считая, что связь психических состояний и феноменов – это не только ассоциация идей. Например, аффективная память есть связь эмоциональных состояний. Рибо настаивал на существовании укорененного в органической основе индивида бессознательного пласта психики и подчеркивал влияние ее эмоционального уровня на формирование личности и умственной деятельности (Gunn, 1924). Рибо воспринял также эволюционистские идеи Ч. Дарвина и Г. Спенсера, сформировав на его основе учение о роли наследственности в развитии личности и общий генетический подход к психике.

Следует признать, что именно французская психология XIX в. стала главным источником научно-психологического понятия личности. В частности, благодаря Рибо французская традиция обозначена изучением патологий как ключа к норме. В противоположность спиритуалисту и эклектику Полю Жане, который объявил факты психологии и психопатологии личности сферой «новой» (философской) психологии,

отличной от экспериментальной (Pietro, Foschi, 2003, p. 126), Рибо полагал, что изучение патологий является специальной формой экспериментального исследования, в котором нам доступны опыты, поставленные самой природой.

Проблема личности в тот период рассматривалась в контексте определения сущности «Я» (фр. *moi*, англ. *self*, нем. *dasIch*). Через это значение философы и психологи пытались теоретически определить личность как целостность и координацию действий, ощущений, образов, идей. В аспекте координации был найден выход в клиническую сферу диссоциаций личности (Ш. Боннэ, Э. Азам и др.). В частности, важным источником внимания Рибо к патологическому методу стал случай Фелиды, описанный Азамом: раздвоение личности в течение 20 лет жизни как следствие периодической амнезии. Вокруг этого случая в науке разгорелась полемика Азама с Полем Жане. Последний отстаивал идею двойственной природы личности: *чувство индивидуальности*, образованное различными элементами, некоторые из которых являются внешними (социальная самость), не тождественно *подлинной неделимой самости* (Pietro, Foschi, 2003, p. 127–128). Рибо в работе «Болезни памяти» (1881) разработал концепцию личности с учетом критики Азама. Личность нередуцируема к унитарному бытию, но есть комбинация, результат комплексных состояний, укорененных в памяти. Нормальное состояние личности образовано: а) ощущениями тела (общее чувство); б) сознательной памятью. Считая неприемлемой идею личности как единой и неделимой самости, Рибо определял ее скорее как координацию между чистым единством и абсолютной дезорганизацией.

Сложившаяся в работе «Болезни личности» (Ribot, 1885) идея личности включает две ключевые позиции: 1) личность образована органическим, аффективным и интеллектуальным компонентом; 2) эти три измерения представляют эволюционный (генетический) контекст рассмотрения личности. Интеллектуальный компонент – это высшее и позднее измерение индивидуальности, он развился на уровне сознания. Патология запускает обратный процесс распада. Этот *закон регрессии*, известный как «закон Рибо», универсален как для волевых процессов, так и для памяти и личности в целом.

Формированию концепции личности у Рибо предшествовал период интереса к *произвольным действиям и сущности воли*. Воля, в определении Рибо, есть «целевое состояние сознания, которое является результатом координации малых или сложных связей нескольких состояний сознания, подсознательного и бессознательного (чисто физиологического), которые, взятые вместе, переводятся или в выполняемое действие или в акт торможения» (Ribot, 1883, p. 174). Воля детерминирована множеством причин: внешних (социоэкономического и образовательного уровня) и внутренних (индивидуальный характер, который есть отражение физиологической конституции организма). Физиологическая основа личности унаследована от поколений: автоматизмы, координация, примитивная чувствительность. Сознательная активность производна (вкусы, желания, чувства, страсти), однако и ее формы основаны на физиологическом уровне (Serge, Murray, 1999, p. 289).

В книге «Болезни личности» Рибо ввел уточнение: личность заключается в *moi* – высшем уровне развития индивидуальности. Хотя *moi* содержит органический, эмоциональный и интеллектуальный уровни, оно интегрировано на высшем уровне нервной системы, где достигает единства и переживается индивидом с полным сознанием. Наследственность и среда – это физический базис «характера», источник «интересов» и внимания. Сознательный уровень личности предполагает произвольное управление реакциями и способность к выбору при конфликтующих тенденциях (Gunn, 1924, p. 5).

В работе «Болезни личности» видна сложившаяся методология определения личности.

1. *Генетический метод* (в опоре на эволюционизм). Высшие уровни личности выводятся из низших: психический индивидуум есть выражение организма.

2. *Номинализм и редукционизм*. Сознание и воля – это общие термины. Реально существуют лишь состояния сознания и желания. Целостность личности также разлагается на простые элементы.

3. *Восхождение от простого к сложному*. Изучение личности нужно начинать снизу, от элементарных органических функций и координаций.

4. *Патологический метод*. Сложность и комплексность личности отражается в многообразии психических расстройств. Болезнь – это тонкое орудие анализа.

Задача систематического рассмотрения личности, по Рибо, заключается в объяснении *перехода от органического единства к психологическому*. Ключевым определителем этого развития у Рибо является принцип координации. Тело есть организованная и координированная сумма составляющих его элементов, на основе чего существует физическая личность как координированное выражение этих же элементов в смысле психических ценностей. В плане общего определения личность, по Рибо, есть осознающая себя индивидуальность или высший уровень ее развития на основе органического единства индивидуума. Появление сознания связано с развитием функций памяти и сферы чувственности организма.

Метафизика кладет в основание личности тождественное и простое «Я». Это позиция, полагающая сознание свойством нематериальной души. Рибо склоняется к признанию натуралистической гипотезы, согласно которой сознание – это феномен мозговой деятельности. Эта гипотеза, как он полагает, позволяет непротиворечиво объяснить многие факты, например, *бессознательный* пласт психики и поведения, который можно описать языком физиологии – как активность нервной системы, не выходящую на уровень осознания. Явление переключаемости и *перемежаемости сознания* также объясняется тем, что непрерывность индивидуальной жизни личности определяется не мыслящей субстанцией, а единством органических функций. Целостность и непроницаемость «Я» есть субъективное выражение непроницаемости организма, так же как любой организм тождественен себе и не может быть другим организмом. «Я» – это координация стремлений и психических состояний, «ближайшую причину которых надо искать в совместной деятельности элементов организма» (Ribot, 1885, p. 78).

В определении сущности «Я» Рибо обнаруживает *момент диалектики*. Личность изменяется, но остается собой. «Мое “Я”, как врача, как ученого, мое чувственное и мое нравственное “Я” и т.д., т.е. совокупности идей, наклонностей, направлений воли, обозначаемых этими словами, могут в данную минуту войти в противоречие и взаимно вытеснять друг друга. <...> Оратор, владеющий своим словом и критикующий самого себя, актер, который наблюдает свою игру, изучающий себя психолог – все это примеры нормального разъединения нашего “Я”» (Ribot, 1885, p. 79). Таким образом, норма «Я» есть сохранение себя во множественности. «Я» всегда есть *pluraliatantum* – единство, отображающее в себе множественность. В основе понятия тождества лежит непрерывность во времени. В действительности такой непрерывностью обладает организм, а сознание и «Я» являются лишь его психологическим выражением. И также как в изменении своего вещественного состава организм сохраняет тождество, так и личность в своем развитии и изменении остается тождественной себе.

В своей оценке патологического метода Рибо, безусловно, прав в одном: многообразие болезней показывает нам, насколько сложно психическое единство личности и как взаимосвязаны ее компоненты. Личность – это оформившаяся индивидуальность, осознающая себя в этой индивидуальности. Между тем ведущий сознательный уровень не есть полноценное выражение всей сущности личности, а, скорее, обобщенный образ или схема, относительно соответствующая оригиналу.

В теории Рибо в полной мере проявлен дуализм индивида и общества, характерный для французской школы вообще: внутреннее есть индивидуально-органическое, противостоящее внешнему, в том числе социальному. У него еще нет представления об обществе и его конкретном состоянии не просто как о формирующей среде, а как об условии и источнике личности в качестве психологической и антропологической характеристики человека. Хотя высшие функции сознания, по Рибо, имеют социальное происхождение и прививаются к естественным функциям, они не характеризуются как источник саморазвития и формирования личности.

ПСИХОЛОГИЯ ИСКУССТВА В НАУЧНОЙ ШКОЛЕ Б.Г. АНАНЬЕВА

Логинова Н.А., Бочкарёв Л.Л. (Санкт-Петербург)

n_a_loginova@mail.ru

Психология искусств разрабатывалась в школе Бориса Герасимовича Ананьева много лет. Отметим, что свое первое экспериментальное исследование Б.Г. Ананьев посвятил влиянию музыки на поведение человека (Ананьев, 1927). В 1930-е годы Б.Г. Ананьев участвовал в работе лаборатории художественного воспитания (зав. Р.И. Черановский) Института мозга и психической деятельности им. В.М. Бехтерева. Формированию его концепции творческой деятельности и личности художника способствовали не только научные исследования, но и общение с деятелями театра и кино, активный интерес к музыке, живописи, литературе. Вопросы психологии искусства продолжали волновать Б.Г. Ананьева до конца его дней. Ананьевские идеи оплодотворили исследования психологов искусства (Аллахвердов, 2001; Бочкарев, 1970, 1975, 2006; Дранков, 1951, 1973; Кочнев, 1983, 1986; Рождественская, 2005; Руткевич, 1975; Семенов, 1988; и др.). По программе Б.Г. Ананьева в 1960–1970-х годах были организованы коллективные комплексные исследования в театрах, театральном вузе. Под его руководством Л.Л. Бочкарев провел комплексное исследование музыкантов на Международном конкурсе им. П.И. Чайковского в Москве (1970, 1974, 1978), конкурсе им. Ф. Шопена (1970), «Пражская Весна» (1974), организовал психологическую службу в вузах искусств и культуры, на музыкальных конкурсах.

В 1970–1972 гг. Борис Герасимович руководил секцией психологии искусства на факультете психологии ЛГУ. В ее работе принимали участие в том числе сотрудники и аспиранты художественных вузов Ленинграда, члены Всесоюзной Комиссии комплексного изучения художественного творчества АН СССР.

В наше время благодаря усилиям учеников Б.Г. Ананьева курс психологии искусств читается в вузах искусств и культуры, университетах (Логинова, 1999), открыта специализация в аспирантуре консерваторий, издаются журналы («Музыкальная психология и психотерапия»), созданы Ассоциации психологов в области искусства (Ассоциация музыкальных психологов и музыкотерапевтов в Санкт-Петербурге). По программам учеников и последователей Б.Г. Ананьева изданы учебники и учебные

пособия по психологии искусства для вузов А.Л. Готсдинера, Г.П. Овсянкиной, В.И. Петрушина, Ю.А. Цагарели.

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

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

В теории Б.Г. Ананьева творчество, в том числе и художественное, предстает как эффект интеграции основных видов деятельности – труда, общения и познания (Ананьев, 1963), а его субъект как индивидуальность, творческая индивидуальность. В ананьевской психологии искусства индивидуальность и художественное творчество составляют главный предмет, в отличие от Л.С. Выготского, которого больше интересовало само произведение (отношение к «Психологии искусства» Л.С. Выготского выражено в одном из устных выступлений Бориса Герасимовича (Ананьев, 1981).

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

Благодаря деятельности воспитанников Петербургской психологической школы и в настоящее время комплексный подход активно реализуется не только в области художественной деятельности, но и в человекознании в целом (Журавлев, 2012; Морозов, 1994, 2005).

ВКЛАД АЛЬФРЕДА ФУЛЬЕ В РАЗВИТИЕ ГЕНДЕРНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Лялина Я.И. (Нижний Новгород)

nnsru@nnsru.ru

Целью данной статьи является анализ психологического наследия представителя французской философии Альфреда Фулье (Alfred Fouillée, 1838–1912), в частности его вклад в развитие гендерной психологии Франции.

Французский философ объединял идеи волюнтаризма с принципами позитивизма, был сторонником органической школы в социологии, автором работ по психологии народов, сторонником буржуазного либерализма. Фулье с 1864 г. был профессором философии в лицеях Доуая, Монпелье и Бордо. С 1872 по 1879 г. являлся преподавателем философии парижской Высшей нормальной школы.

Известно, что рубеж веков характеризовался прогрессом естественных наук, фундаментальными открытиями в области биологии. К основным из них следует отнести клеточную и эволюционную теории. Будучи крайне востребованными в конце XIX в., они нашли отражение во взглядах многочисленных европейских психологов и философов. Не исключением явился и Альфред Фулье. К вопросу различий полов, сущности темперамента и характера он подходил с чисто физиологических позиций, прослеживая эволюционную линию развития каждой выдвинутой проблемы.

Работа «Психология мужчины и женщины и ее физиологические основания», вышедшая в Одессе в 1894 г., представляет первый теоретический опыт объяснений природы различий мужчины и женщины.

В основе гендерных различий, по мнению Фулье, лежат процессы интеграции и дезинтеграции, происходящие в клетках живых организмов, первые из которых «нужно поставить на приход, а вторые – на расход» (Фулье, 1894). Они же составляют основу воспроизведения рода, где важно как накопление материалов, так и их трата. Особое место в развитии полов занимают процессы питания и изначальная склонность «к сохранению или расходованию» (Фулье, 1894).

Прослеживая эволюционный путь каждого из полов, начиная с одноклеточных организмов и заканчивая разумным человеком, французский философ выделил психологические особенности мужского и женского пола. По мнению философа, именно в человеческом обществе, находящемся на высшей ступени эволюции, наиболее прослеживаются эти различия.

По общему направлению жизни:

• женский пол – **интеграция (сохранение):**

- менее подвижен, инициативен, солидарен;
- образуется более благоприятными условиями питания;
- главная цель – «сохранение рода и его типической структуры»;

• мужской пол – **дезинтеграция (расход):**

- большая подвижность, инициативность, независимость;
- «сила изменения»;
- «проявление энергии в новых формах и движениях»;
- более развит физически;
- главная цель – передача наследственной информации своего вида.

По развитию познавательной сферы:

- женский пол:

- преобладание памяти в силу процессов накопления;
- наличие образного мышления (интуиция, абстракция, обобщение, частные идеи);
- развитие воображения осуществляется под влиянием особо развитой эмоциональности, которая имеет тенденцию искажать действительность;
- мужской пол:
 - преобладание внимания в силу подвижности;
 - наличие конкретного мышления (анализ, синтез, индукция, дедукция, общие идеи);
 - воображение не имеет тенденции к искажению действительности в силу «резвости» мышления и прагматизма.

По развитию волевой сферы: женский пол – направленность на сохранение, «к тому, чтобы отдать себя другому»; мужской пол – направленность на приобретение, на себя.

По развитию эмоционально аффективной сферы: женский пол – излишняя чувствительность, наличие альтруистических эмоций; мужской пол – отсутствие излишней чувствительности, наличие личных чувств. Среди женщин преобладают флегматики и меланхолики, среди мужчин – сангвиники и холерики.

По умственному развитию и отношению к научной деятельности:

- женский пол:
 - меньшая склонность к умственной деятельности в силу большей неподвижности, недостаточной развитости головного мозга;
 - консерватизм в мышлении
 - видит научные идеи в неопределенной форме, неустойчивой и лишенной конкретности;
- мужской пол:
 - большая подвижность;
 - тенденция к накоплению опыта, более сложных ассоциативных связей;
 - развитие мозговых функций и активной умственной деятельности;
 - новаторское мышление;
 - видит научные идеи в четкой и ясной, форме, лишенной чувственного отношения.

Будущее в развитии человечества у женщин – за нравственным развитием, у мужчин – за умственным.

Как видно, Альфред Фулье к вопросу психологии полов подходил с чисто патриархальных позиций, отдавая ведущую роль мужчине. С позиции французского философа, все выделенные им гендерные особенности необходимы в обществе, поскольку поддерживают его стабильность. И эти различия необходимо учитывать в процессе образования и воспитания детей.

Альфред Фулье выдвинул положение о гендерной принадлежности типов темперамента, что расходится с данными современной психологической науки.

Появление работы Альфреда Фулье «Психология мужчины и женщины и ее физиологические основания» стало его ответом на развитие в обществе того периода времени идей феминизма, призыва к равенству полов. Сам философ придерживался патриархальной позиции и выступал против равенства полов, считая невозможным установить природное единство, а значит, и общественное равенство. По его мнению, без сохранения основных функций мужчин и женщин, старого порядка вещей невозможно дальнейшее гармоничное развитие общества.

Выдвинутое Фулье положение о том, что воснове гендерных различий лежат процессы интеграции и дезинтеграции, происходящие в клетках живых организмов, отражало основные принципы господствовавшей в тот период времени эволюционной теории.

СМЕРТЬ И ВОСКРЕШЕНИЕ КАК ДВЕ ИПОСТАСИ СУБЪЕКТА

Магомед-Эминов М.Ш. (Москва)

m_sh_m@mail.ru

Основную идею нашего сообщения мы сформулируем, отправляясь от противоречия, имеющегося в современном психологическом и гуманитарном знании. В постмодернизме субстанциональному, тотальному, самостийному субъекту, автономной самодетерминированной идентичности объявлена смерть (Р. Барт, Ю. Кристева, М. Фуко). В плюральных, межкультурных кодах, дискурсивных практиках, самонарациях, текстах, семиотических структурах и субъект «исчезает», утратив онтологический статус (Дж. Брунер, К. Герген, Р. Лифтон, Д. МакАдамс, Х. Маркус, П. Нури, Т. Сарбин, Р. Харре и др.).

Модернистской идее незыблемости оснований (мифу о метанаррации) и постмодернистскому исчезновению оснований (множественности интерпретаций и прочему плюрализму) мы противопоставляем положение о культурно-исторической работе конкретного человека по созданию оснований субъектности для осуществления одушевленной жизнедеятельности. После осуществления определенного способа жизнедеятельности (в действительности, существование человека полидеятельно и состоит из многообразия деятельностей, пересекающихся в узлы личности) субъектность исчезает и вновь появляется в той или иной форме, релевантной для осуществления уже другой формы жизнедеятельности. Субъект есть полифония, многообразие субъектов, связанных в различные, разнородные тотальности посредством работы личности. Для адекватной постановки этой проблемы, на наш взгляд, необходимо понимание субъекта (личности, идентичности, сингулярного человека) в трансформационной, темпоральной, культурно-исторической онтологии человека, т.е. изменяющемся бытии человека в изменяющемся и при этом этнически, культурно и религиозно многообразном мире. Для решения этой проблемы мы предлагаем концепцию вписывания, имплицирования в существо субъекта, в его основание умирания и воскресения (или «рождения – смерти – воскресения», что, по сути, то же самое) как двух планов одушевленной психологической работы над собой и Другим (в том числе работы над собой как Другим).

Конституирование идентичности, субъектности в ходе работы умирания–воскресения является как основой формирования конечной субъектности, идентичности, так и основанием, открывающим возможность осуществления любой формы жизни и модуса бытия – как активности, так и пассивности. С нашей точки зрения, активность и пассивность являются двумя сторонами психической работы.

В работе субъекта (личности, идентичности) во взаимодействии процессов (работы, практики) умирания и воскресения (утраты и обретения) идентичность, тотальность субъекта, личности повторяется, воспроизводится, но в то же время обновляется, изменяется, различается, становится иным. Посредством работы в тотальность субъекта вписывается повторение, тождество и различие, разнообра-

зие. В синергии, совместности работы умирания и воскресения создается, конституируется идентичность, субъект «как то же самое и в то же время иное, другое». Работа, в которой преодолевается модернистская и постмодернистская односторонность, отличается от деятельности, активности, интенциональности, переживания субъекта, но в то же время устанавливает с ними в связь как сущности психической работы. Одушевленное существо – это живое существо, наделенное психикой (в данном случае идентичность, личность, субъект), работающее над собой (и Другим), выполняющее, как субъект, определенную деятельность, активность, интенциональный процесс (деятельность), направленный на предметный мир. Психика, в том числе ее устойчивая часть, рассматривается на основе культурно-исторической работы, прodelываемой с деятельностью, активностью субъекта.

Говоря об одушевленной, психической работе, мы различаем план психических процессов (в том числе высших психических процессов как психической работы) и план собственно бытия субъекта, идентичности, личности, т.е. работы личности, идентичности, субъекта над собой и Другим. При этом основой психической работы, ее ядром является смысловая работа, в которой конституируются смысловые образования, включающие как план предметных смыслов, знания и понимания, так и экзистенциальный, событийный план открывания возможностей, смысловых перспектив, осуществления определенного смыслового утверждения бытия вопреки небытию. Смысл определяется не только своей предметной стороной, пониманием, но и рабочей стороной осуществления и утверждения бытия, существования, жизни.

Рассмотрение субъекта (хозяина и властелина собственных функций и поведения, а также основания собственной кросстемпоральной и пространственной устойчивости и связности) в бытии – делает его, во-первых, субъектом текучим и множественным; во-вторых, субъектом телесным, конечным, а значит, «опрозрачканным» и «временным»; в-третьих, субъектом, в сердцевине, существе которого обнаруживается иной, Другой, чужой, разрывая его целостность, преобразуя в человека дублированного (Номо-duplex, в терминах Выготского), существующего в бытии между Я и Другим, т.е. не внутри и не вовне, а в медиальности, между одним и другим. В-четвертых, он становится субъектом одушевленным, существующим в одушевленном бытии, в котором он, осуществляя свое (совместное) бытие, с этим бытием соотносится (раздвоение бытия, соотнесение бытия). Делая нечто в мире, выполняя деятельность, жизнедеятельность, субъект работает с собственной (или несобственной) деятельностью тем или иным образом, тем или иным способом и средствами, инструментом и техникой. В-пятых, в этом бытии он заботится не только о бытии и времени – он заботится о себе и о Другом, феномене заботы. В одушевлении бытие раздваивается и определяется из двух инстанций одновременно: из заботы о себе (работы над собой, делающим нечто активно и пассивно) и заботы о Другом, делающем нечто.

Таким образом, субъект в бытии, т.е. одушевленный субъект (человек в одушевленном бытии), раздваивается, множится и открывается в работе, в которой человек делает нечто с самим собой и Другим, выполняющим определенную предметную (означенную, осмысленную) деятельность, жизнедеятельность в мире и с миром. В этой одушевленной работе соотнесение бытия – одного бытия с другим, иным бытием, человек (идентичность, личность) повторяется, продолжает быть самим собой и различается, становится иным, отличным. Субъект в текучем, многообразном бытии определяется (онтологически и темпорально) в процессе, работе умирания (становления иным, Другим, множественным) и работе воскресения (становления тем же самым, повторением себя, восстановлением себя, но обновленного,

вбирающего в себя разнообразие). В бытии субъект определяется в собственном бытии и ином бытии – в работе соотнесения, в которой в сущность субъекта как повторяющегося, устойчивого вписывается различие, разнообразие.

Понятие работы, в которой субъект получает свое определение, открывается в узлах, связях многообразия собственных деятельностей, субъектов, объектов, Я, идентичностей, является не только личностной работой, но является сущностной работой. Психика есть работа опосредствования жизнедеятельности, обслуживания жизнедеятельности, обеспечения жизнедеятельности – субъект открывает возможности ее осуществления. Следовательно, субъект как предметность, интенциональность требует своего определения в конкретной онтологии человека – в одушевленной онтологии. Интенциональность, направленность на мир, в том числе трансценденция, экзистенциальность – «выход за», трансцендентная предметность при выполнении одушевленной работы требует интенциональности и интенциональной предметности.

Множественность интерпретаций текста бытия, поступка, нарратива, дискурсивной практики понимается не в плане значения, определения, содержания чего-то, а в смысловом, экзистенциальном, феноменальном плане осуществления определенной деятельности, бытия для утверждения собственного существования. Смысл как открывание возможностей субъектности рассматривает бытие конкретно – темпоральное многообразие, активность как смысл многообразия движения вводит темпоральность в бытие. Но темпоральность надо уточнить, когда речь идет о субъекте психологии. Время, которое определяется между чистой формой и событийным содержанием получает предметное определение и смысловую интенциональность. Субъект, который определяется соотносительно объекту, предмету, интенционален, направлен на смысловой предмет. Темпоральность определяется событием, в котором открывается работа, которая в событии делает нечто с событием.

В психической работе соотносится нечто наличное и неличное, возможности – возможное бытие или бытие возможности, т.е. наличным субъектом и возможным субъектом (и невозможным субъектом). Субъект, утрачивающий основание, метапсихическое, связанность, открывается в работе, в которой он создает основания, возможности для осуществления собственной субъектности, жизнедеятельности, бытия и т.д. В этой работе, выявляющей возможности осуществления бытия, жизнедеятельности, есть два плана: работа умирания – становление иным, Другим, разным, нетождественным, неидентичным, и работа воскресения (рождения) – обретение себя, обновление, возобновление. Вот почему проблему утраты, умирания, горя в психологии надо рассмотреть соотносительно с обретением, воскресением.

Круговую, циклическую психическую работу – и в плане функций, жизнедеятельности, и в плане процессов – надо взять как существование определенного субъекта, рассматриваемого в метапсихическом понимании работы умирания и воскресения. Эти понятия надо трактовать с точки зрения способов, форм жизнедеятельности. Всякая деятельность субъекта раскрывается с точки зрения возможности ее осуществления, а не только предметности – т.е. собственной возможности. Возможность осуществления есть смысловой феномен. Смысл определяет трансформацию как событие наличного и неличного, бытия и небытия.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ И ПРОБЛЕМА ПРОВЕДЕНИЯ КОМПЛЕКСНЫХ И МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Мазилев В.А. (Ярославль)
v.mazilov@yspu.org

Почти двадцать лет тому назад А.В.Брушлинский писал: «В настоящее время существенно расширяется круг наук, в которых сложнейшая (так называемая комплексная, междисциплинарная) проблема Человека становится ведущей и все более системной, а потому требует максимальной ответственности в ходе ее разработки» (Брушлинский, 1994, с.3). А.В.Брушлинский отмечал, что постановка и изучение данной проблемы в их очень многообразных формах осуществляются одновременно в двух направлениях: “сверху” и “снизу”, т.е. 1) общей методологией и философией, прежде всего философской антропологией; 2) конкретными, частными науками (гуманитарно-общественными, естественными и техническими) (Брушлинский, 1994). Первое из этих двух направлений, согласно А.В.Брушлинскому, призвано разработать методологические основы человекознания. Для этого требуется позитивно преодолеть традиционные, недостаточно перспективные попытки построить новую научную систему во многом старыми методами комплексирования, синтеза, выявления обычных и необычных связей между очень и не очень разными науками и группами наук, изучающих человека (Брушлинский, 1994).

Настоящая работа посвящена обсуждению двух методологических вопросов, поставленных в работе А.В.Брушлинского: проблеме междисциплинарных исследований в современной психологии и разработке новой методологии психологии.

Одна из важнейших фундаментальных научных проблем – исследование методологических оснований и разработка на этой методологической основе теории комплексных психологических исследований. Известно, что в настоящее время организация комплексных психологических исследований сталкивается со значительными трудностями, вследствие чего комплексные исследования и разработки оказываются существенно менее эффективными, чем предполагалось.

Подчеркнем фундаментальный характер данной проблемы, от ее решения зависит эффективность осуществления как комплексных исследований в рамках психологии (взаимодействие между отраслями психологической науки), так и организация междисциплинарных исследований (взаимодействие психологии с другими науками). Хотя данной проблематике уделяется значительное внимание исследователей, проблема на настоящий момент не решена. Причина этого состоит в том, что исследователи (как отечественные, так и зарубежные) в основном стремятся разработать правила, принципы и стратегии организации такого рода исследований. Эффективность комплексного исследования в психологии в значительной мере обусловлена степенью концептуального совпадения понимания и трактовки предмета психологии в научно-исследовательских подходах в тех предметных областях, которые будут взаимодействовать (соотноситься) в данном комплексном исследовании. Заметим, что это фактически не учитывается в существующих в настоящее время концепциях комплексных исследований в психологии. Следовательно, методологические основания (и основанная на них теория) должны раскрывать способ трактовки предмета, представленный в научных подходах, реализующихся в комплексном исследовании. Новизна настоящего подхода состоит в том, что в нем реализует-

ся разработка методологии и теории проведения комплексных психологических исследований, исходя из понимания *предмета психологической науки*. Это первое методологическое основание. В решении проблемы предмета можно выделить два аспекта, а точнее, два этапа ее решения. Первый этап – формальное описание предмета (какие функции он должен выполнять, каким критериям соответствовать). Эта работа в значительной степени уже проделана в предыдущих исследованиях автора. Второй этап – содержательное наполнение концепта «предмет психологии». Представляется, что наиболее удачным является термин «внутренний мир человека». Именно он позволяет, на наш взгляд, осуществить содержательное наполнение, вместив всю психическую реальность в полном объеме. Это является важным этапом на пути становления психологии фундаментальной наукой и, с другой стороны, необходимым условием для осуществления эффективных комплексных исследований.

С другой стороны, вторым методологическим основанием для эффективной реализации междисциплинарного подхода является идея *соизмеримости* психологических концепций. В психологии широко распространено мнение, согласно которому психологические теории являются несоизмеримыми, а следовательно, и несопоставимыми. Вернемся к несоизмеримости психологических теорий. Точнее, к представлению психологов о несоизмеримости. Связано оно, как ни покажется странным, с тем методологическим влиянием, которое оказали на сознание многих современных психологов работы Томаса Куна. Мы имеем в виду широкий резонанс, который получили известные высказывания выдающегося историка и философа науки о несоизмеримости научных теорий. Психологическое сообщество с готовностью приняло тезис о несоизмеримости психологических теорий, причем «в общем виде»: о несоизмеримости психологических теорий вообще. Однако так ли это?

Специальные исследования (Мазилев, 2011) показали, что принципиальная несоизмеримость теорий и концепции в современной психологии не доказана. От психологов, на наш взгляд, требуется отчетливое понимание того, что универсальные концепции сегодня разработать вряд ли удастся. Как неоднократно говорил Юнг, время универсальных концепций в психологии еще не пришло. Поэтому, создавая научную теорию, стоит помнить о том, что она должна иметь свою сферу применения, зону «адекватности». Нужна установка на кооперацию, на сотрудничество. Иными словами, психологи должны выработать толерантность к взглядам коллег, сформировать у себя установку не на поиск отличий, а на обнаружение сходства.

Остановимся на вопросе о современной методологии психологии. В наших работах конца 90-х годов прошлого века было показано, что методология имеет конкретно-исторический характер и в идеале должна отвечать на вопросы и реагировать на проблемы, которые возникают внутри предметного поля этой науки. Иногда методологические изыскания опережают потребности науки, иногда запаздывают. В настоящее время на первый план выступает разработка общей методологии психологии. Подчеркнем, что это не попытка создать общую теорию. Мы разделяем мнение Юнга, согласно которому время общих теорий в психологии еще не пришло. Дело в том, что резерв, который состоял в разработке отдельных изолированных методологических проблем (хотя и, несомненно, важнейших для психологии), к настоящему моменту практически исчерпан. В настоящий момент актуальна разработка проблем в комплексе, что ставит задачу разработки общей методологии психологии, в которой отдельные методологические категории оказались бы соотносенными в едином смысловом пространстве. Именно в их концептуальном соотношении видится новый резерв методологических исследований и разработок.

Представляется, что когнитивная методология, отвечающая задачам сегодняшнего дня, должна иметь уровневое строение. Это уровневое строение должно отражать не только разнородность самого психологического содержания, но и принципиально различающиеся способы и методы работы на разных уровнях. Вообще, полезно помнить, что психология еще очень молодая наука, многое в ней не устоялось, поэтому, возможно, нас ожидают в самом скором будущем удивительные метаморфозы образа любимой науки. Не подлежит сомнению, что эти перемены будут, поэтому мы полагаем, что необходимо ставить задачу прогнозирования этих перемен. По нашему убеждению, решать эти вопросы должна философия психологии (или философская составляющая когнитивной методологии).

В когнитивной методологии можно выделить, по крайней мере, три уровня. Подчеркнем, что разные уровни не только связаны с различным содержанием, но и характеризуются различными средствами их разработки. Отметим, что философский уровень в настоящее время проработан в меньшей степени, чем два других.

Верхний уровень – *философия психологии*. Нам уже приходилось писать о важности философской психологии для разработки методологических вопросов психологии. Дадим самую общую характеристику философии психологии как уровня когнитивной методологии. Этот уровень имеет дело с идеями. Используя терминологию К.Поппера, можно сказать, что философия психологии имеет дело с «третьим миром». Это основная зона ближайшего развития психологии и ее методологии, в частности. Философия психологии вырабатывает понимание предмета, конструирует предметное пространство психологии, обеспечивает единство психологии и интеграцию различных потоков психологического знания. Речь, в частности, о том, что кроме «академической», научной психологии существуют другие потоки психологического знания в культуре. Это и трансперсональная психология, и гуманистическая, и различные варианты практической психологии и психопрактики. И литература, и искусство, которые тоже по-своему раскрывают психическую жизнь человека. Философия психологии производит учет и интеграцию всего психологического знания (во всяком случае, на уровне идей). Подчеркнем два момента, существенные для понимания этого уровня. В философии психологии работа происходит только на уровне идей. Второй момент связан с тем, что методы работы на этом уровне методологического знания имеют свою специфику – это методы философского рассуждения и обоснования. Примерами разработки средствами философии психологии могут служить анализ проблемы предмета психологии, ее метода (Мазилов, 2005, 2006). (В рамках настоящей статьи мы не будем более характеризовать этот уровень методологии.)

Второй уровень – *когнитивная методология*. Когнитивная методология трактует вопросы познания психического, обоснования и верификации психологического знания (об этом более подробно будет сказано ниже).

Третий уровень – *методология психологического исследования*. Технология проведения экспериментального, квазиэкспериментального и иного эмпирического (или теоретического) исследования. (В данной статье мы не будем касаться характеристики этого уровня методологии, так как он достаточно хорошо освещен в соответствующих работах – см., например, известные книги Т.В.Корниловой).

Обратимся ко второму уровню когнитивной методологии. Сформулируем суть нашего подхода к разработке когнитивной методологии. К исследованию любого феномена в области психологии существуют различные подходы. Традиционно они рассматриваются как несопоставимые, поэтому в лучшем случае речь идет о сосуществовании подходов. Мы полагаем, что при использовании специального мето-

логического аппарата могут быть найдены дополнительные «точки соприкосновения» и «несопоставимые» концепции окажутся сопоставимыми в значительно большей степени, чем это обычно представляется.

Задача, на наш взгляд, выполнима, если в качестве основы для сопоставления выступит общая схема психологического исследования. Схема включает в себя следующие структурные компоненты: проблему, предмет психологии, опредмеченную проблему, предтеорию, метод (включающий три уровня: идеологический, предметный и процедурный), эмпирический материал, объяснение (включающее объяснительную категорию, собственно объяснение, предполагающее уровневую структуру), теорию как результат исследования.

Работа выполнена при поддержке РФФИ, грант 12-06-00320.

РАЗВИТИЕ ЧЕЛОВЕКА В СОЦИАЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Марцинковская Т.Д. (Москва)

tdmartsin@gmail.com

Анализ соотношения социально-психологических и индивидуально-психологических границ, подразумевающий их динамику как по горизонтали (смещение от внешних барьеров к внутренним и обратно), так и по вертикали (осознание своей индивидуальности и своего места в мире), может рассматриваться как модель исследования более сложного и многогранного конструкта социального пространства.

Однако, разводя внешние и внутренние параметры поля, т.е. изолируя личностное и социальное пространства друг от друга, мы закрываем дорогу к анализу тех закономерностей, которые определяют их соотношения. Необходимо констатировать, что социальное пространство – это сложный конструкт, в который входят объективные и субъективные составляющие.

К реальному пространству относятся физические и географические составляющие: место проживания, климат, экономический уклад и т.д. Социологическое пространство – это мыслимый конструкт, в котором осуществляются социальные отношения (совокупность всех социальных статусов человека в обществе). Сюда можно отнести и такие составляющие, как этнос (нация), язык, доминирующая информация и т.д. Этот конструкт не является субъективным, так как представление о нем разделяется многими членами общества. Полностью субъективным не является и соотношение пространства–времени (хронотопа) как социального, так и персонального.

Объективные пространства являются основаниями для формирования личностного пространства и создания собственно психологического аналога социального пространства.

Важно подчеркнуть, что объективные составляющие социального пространства преломляются в образ мира и образ Я в зависимости от индивидуальных условий жизни и личностных качеств человека. Поэтому можно говорить не только об индивидуализации личностного пространства, но и индивидуальном соотношении объективного и субъективного в социальном пространстве.

На сегодняшний день в психологии нет устоявшегося определения социального и персонального (личностного) пространства–времени, поэтому актуальной задачей является выявление закономерностей такого преломления/соотношения объ-

активных и субъективных аспектов социального пространства в целостном психологическом конструкте личностного пространства–времени. Данная задача тесно связана с анализом факторов и условий духовного становления человека.

Проблема сущности и динамики становления человека как социального и активного существа имеет давнюю традицию, однако основным водоразделом были не различия между понятиями личность и субъект, но отличия по степени активности и роли врожденных/социально заданных качеств в развитии человека как личности/субъекта. Дискурсом анализа также были степень индивидуализации человека и его взаимоотношения с другими людьми, с обществом в целом. Но вопрос о разделении терминов личность-субъект не встает ни в одном из этих дискурсов, так как имплицитно считается, что человек, взаимодействуя с обществом, интенционален по определению.

Анализируя причины появления понятий «личность» и «субъект», нужно помнить о том, что российская психология в большей степени, чем европейская и североамериканская, была детерминирована социальной ситуацией, в которой творили наши выдающиеся ученые С.Л. Рубинштейн и А.Н. Леонтьев. Естественно, что одна и та же социальная ситуация рефлексировалась учеными по-разному и приводила к различным научным концепциям. Их личностные особенности, принадлежность к разным школам и разные оппонентные круги, привели к разному пониманию цели и процесса становления духовных качеств человека, разной трактовке содержания активности (мотивации) и самореализации.

Говоря о зарубежных концепциях мотивации, необходимо подчеркнуть, что экзистенциальная психология в своем понимании интенции ближе всего к отечественному субъектному подходу. Отличием является практически полное отрицание каузальности или детерминации. Отличие и в том, что здесь не вводится какая-либо специальная терминология для определения человека, но используется общий термин «person».

Не отрицая каузальность как таковую, надо отметить, что процесс духовного становления, самореализации человека не ограничивается причинно-следственными связями, но может быть рассмотрен через связи смысловые. В то же время выход из пространства причинно-следственных отношений неминуемо приводит психологию к сакральному взгляду на психику человека, признанию духовных феноменов трансцендентными, не поддающимися научному исследованию и объяснению. Поэтому важной представляется позиция, при которой психическая жизнь человека вводится в русло культурной детерминации, управляющей продуктивной деятельностью людей. При этом именно в контексте определенной культуры можно судить и о причинах, и о смысле того или иного поступка человека, и о его значении для окружающего.

Постижение объективного (значения) и субъективного (смысла) содержания поступков ставит вопрос о той картине, которая возникает в сознании людей. В условиях кардинальных общественных трансформаций, происходящих в современном мире, проявляется неопределенность ценностных ориентаций и эталонов, на основании которых происходит и когнитивная, и эмоциональная оценка себя и своих достижений. Текучесть и изменчивость социализации приводят к отсроченности результатов социального воздействия и, как следствие, размыванию параметров оценки и рефлексии себя и своих качества именно как качеств, положительно или отрицательно влияющих на отношения с другими и/или повышение своего статуса, своей профессиональной и личностной самореализации. Это существенно повышает ответственность человека за свои поступки, приводит к необхо-

димости более высокого уровня осознания себя, чем в стабильные периоды, также как к осознанному и свободному выбору своего пути в жизни, своей позиции.

Можно говорить о трех вариантах развития человека в этой ситуации неопределенности. В первом случае основанием для формирования представлений о себе и оценки себя становится стремление к сохранению консервативных, проверенных ценностей и эталонов, несмотря на внешние трансформации. Во втором случае фундаментом представления о себе становятся устойчивые к внешним трансформациям ценности культуры, науки, искусства, которые, однако, могут быть не очень востребованы актуальной ситуацией. Третий вариант развития связан со стремлением к осознанию своей индивидуальности, смысла и целей своей жизни. Во всех этих вариантах развития наиболее важным моментом является возможность поддержания конгруэнтности образа Я с образом мира и, соответственно, адекватности этого образа мира реальности. По-видимому, можно говорить о предпочтениях с этой точки зрения второго пути, так как мир культуры относительно стабилен даже в эпоху кардинальных трансформаций. В то же время, с точки зрения личностной активности и целостности осознания своего жизненного пути, видимо, должен быть отдан приоритет третьему выбору, т.е. стремлению к построению «миропроекта», выбора такого пути, который был бы созвучен и адекватен собственной индивидуальности, однако с необходимостью поддержания консенсуса с внешним миром, с обществом.

Исследование социального пространства развития человека показывает, что общественные и духовные аспекты этого развития тесно соотносятся (если не изоморфны) друг с другом, в нем можно выделить два уровня, а процесс развития можно отобразить в плоскости двух осей или континуумов социального пространства.

Говоря о двух уровнях личностного (субъектного) развития человека, можно констатировать, что первый уровень, направленный на эмоциональное благополучие и поддержание психического здоровья, активизирует синергетический потенциал человека, связанный с общими закономерностями психической жизни (с законом Н.Н. Ланге, В. Штерна и т.д.). Второй уровень опосредован культурными и индивидуальными трансляторами, действие стабилизационных тенденций в этом случае направлено на самореализацию, придание смысла собственной жизни в рамках своей культуры и своего общества, осознание своей самобытности, уникальности и ценности для окружающих

Отображая процесс развития в плоскости двух континуумов социального пространства, мы видим, что одна ось показывает отношение к социуму, способность индивида противостоять/зависеть от давления среды. Вторая ось отображает степень интенциональности и структурированность мотивов человека.

Если в первом случае на одном полюсе располагаются конформные люди, а на втором – стремящиеся отгородиться от социума, то по второй оси на одном полюсе располагаются конформные и мало интенциональные люди, а на втором – высоко мотивированные и пассионарные. При этом разделение понятий личности и субъекта может рассматриваться именно в континууме первой оси, в то время как по второй оси эти понятия начинают сближаться друг с другом. По-видимому, именно в точке совпадения этих понятий можно говорить о важности термина индивидуальность, так как именно индивидуализация процесса духовного и социального развития приводит и к высокой интенциональности, и к вариативности в выборе направления реализации этой интенциональности.

Сегодня, когда речь идет уже не о взаимодействии, но об активном конструировании неопределенной и изменчивой среды, можно констатировать, что введение в

анализ процесса развития личности/субъекта идей констукционизма дает возможность сочетать индивидуальную активность человека с нормативностью и ценностями, принятыми в обществе. Категория переживания в таком случае может рассматриваться уже не только в качестве эмоциональной реакции, но и как специфический механизм, объединяющий личное и публичное, персональную и индивидуальную идентичность в процессе активной социализации людей. При этом наиболее важным моментом, делающим переживание важнейшим механизмом личностного становления, является соединение в нем двух аспектов – динамического (интенционального) и когнитивного.

ХАРАКТЕРИСТИКА РАЗВИТИЯ РОССИЙСКОЙ ПСИХОЛОГИИ (1900–1941)

Минькова Е.С. (Нижний Новгород)
helensea59@mail.ru

В Российской национальной библиотеке города Санкт-Петербурга имеется богатый фонд книг по психологии. Объектом настоящего исследования стали психологические труды, изданные в период с 1900 по 1941 г., их общее количество составляет 1291 книгу, в данное число не включены работы, выполненные в рамках умозрительного или философского направления психологии. Исключение составили труды Г.И. Челпанова, которые трудно отнести к одному или другому направлению. Анализ данных публикаций позволяет судить о характерных чертах становления и развития российской психологии данного периода.

Период с 1900 по 1921 г. представляет собой достаточно «ровную картину» издаваемых работ. Резкий подъем начинается с 1921 г. (1%) и достигает пика в 1930 г. (6,7%), далее кратковременный спад активности публикаций – издательская «яма» 1932 г. (1,6%) и снова такой же кратковременный, но уже не столь активный подъем 1935 г. (3,8%). С 1936 г. продолжается падение, достигшее минимальной величины в 1937 г. (0,3%), и последующие четыре года по количеству публикаций соответствуют уровню издательской деятельности начала 30-х годов: в 1939 г. он, например, составлял столько же в процентном отношении, как и в 1920 г. (0,8%). Таким образом, анализ динамики публикаций позволяет выделить три основных этапа в развитии российской психологии: первый – с 1900 по 1920 г.; второй – с 1921 по 1935г.; третий – с 1936 по 1941г.

В первое пятилетие начала века выходят труды по судебной психопатологии известного психиатра П.И. Ковалевского, принадлежавшего к плеяде врачей-интеллигентов, сформировавшейся в последней трети XIX в., который внес значительный вклад в «становление украинской психиатрической школы» (Петрюк, 1996). О востребованности работы украинского психиатра свидетельствовал факт неоднократного переиздания его «Судебной психопатологии», последнее, пятое издание вышло в свет в 1905 г.

В 1901 г. издаются «Популярные лекции по психологии животных» основоположника сравнительной психологии в России В.А. Вагнера. Спустя два десятилетия они остаются невостребованными из-за того, что зоопсихология в 40-е годы советскими психологами стала рассматриваться как «идеалистическая наука, которой противостояло «всепобеждающее», заведомо материалистическое павловское учение о физиологии высшей нервной деятельности» (Петровский, 2000).

И самым значительным событием первых лет XX в. стала публикация в 1901 г. работы А.П. Нечаева «Современная экспериментальная психология в ее отношении к вопросам школьного воспитания», ставшая «первым в России оригинальным исследованием по проблемам экспериментальной педагогической психологии с применением тестовых методов» (Кадневский, 2005).

Одним из единомышленников А.П. Нечаева был автор метода естественного эксперимента А.Ф. Лазурский. После смерти А.Ф. Лазурского его ученик М.Я. Басов продолжил совершенствовать его метод: разработал правила организации процесса наблюдения и выработал единые требования к обработке полученных в ходе наблюдения данных (Басов, 1924). М.Я. Басовым подчеркивалась необходимость создания общей схемы или программы изучения личности ребенка.

Среди учебников по психологии первых двух десятилетий начала XX в. рекордным по количеству переизданий стал «Учебник психологии» Г.И. Челпанова: первый выпуск состоялся в Киеве в 1905 г., последний, пятнадцатый, – в Москве в 1913 г. Именно Г.И. Челпанов основал в 1912 г. в Москве Психологический институт, «превосходивший по своей научной оснащенности лучшие психологические институты Европы» (Умрихин, 1991).

В первое десятилетие XX в. разрабатываются программы исследования личности (А.П. Нечаев, А.С. Вирениус, Н.Е. Румянцев, А.Н. Бернштейн, Т.Ф. Богданов, Ф.Е. Рыбаков и многие другие). Одним из наиболее полных и популярных планов исследования психики ребенка был предложен врачом-психиатром Г.И. Россоломо в 1906 г.

Среди авторов, работающих в области возрастной и педагогической психологии, следует упомянуть Н.П. Гундобина, П.Ф. Каптерева, Н.Н. Ланге, П.Ф. Лесгафта, Н.Е. Румянцева. Во втором десятилетии начинается активная разработка проблем педагогической психологии А.Н. Бернштейном, Н.Д. Виноградовым, М.М. Рубинштейном, Н.Е. Румянцевым, И.А. Сикорским.

В развитие психологии и становление ряда ее отраслей, в частности специальной психологии, огромный вклад внесли российские врачи: Д.Д. Бекарюков, А.Н. Бернштейн А.С. Вирениус, А.В. Владимирский, А.С. Грибоедов, Н.П. Гундобин, Ю.В. Каннабих, В.П. Кащенко, А.А. Крогиус, Г.Я. Трошин, О.Б. Фельцмана, А.М. Шуберт, Ф.Ф. Эрисман и др. Российские психиатры разработали огромное поле проблем в области патопсихологии. Очень многие идеи, высказанные ими в начале века, продолжают разрабатываться и современными исследователями. Например, идея Г.Я. Трошина о необходимости разработки целостного антропологического подхода в дефектологии, позволяющего учитывать медико-психологические и педагогические аспекты в изучении детской патологии, остается актуальной и востребованной и сегодня (Беленкова, 2000).

В период с 1907 по 1910 г. выходят три тома работы «Объективная психология» В.М. Бехтерева, выдающегося русского психиатра, основателя Психоневрологического института в Петербурге (1908).

Конец 20-х и начало 30-х годов XX в. были временем больших социальных потрясений для России. И психология «не была в стороне от того, как развертывалась культурная жизнь страны» (Петровский, 2007).

В докладе К.Н. Корнилова «Современная психология и марксизм» на съезде психоневрологов в 1923 г. была поставлена задача разработки новой, марксистско-ленинской психологии, провозглашен тезис о том, что человек есть продукт социальной среды, которая является главной движущей силой психического развития. Появляется большое число программ и методик исследования психики ребенка

(М.Я. Басов, П.П. Блонский, А.С. Дурново, С.С. Моложавый, Н.И. Рыбников, А.М. Шуберт). В 1925–1926 гг. К.Н. Корнилов организует кампанию по подготовке новой учебной литературы, которая начинается с «переписывания» учебников. Сотрудники его института В.А. Артемов, Л.С. Выготский, Н.Ф. Добрынин и А.Р. Лурия выпускают второе издание, значительно доработанное и исправленное, работы А.Ф. Лазурского «Психология общая и экспериментальная» (1925). В 1926 г. К.Н. Корнилов опубликовал собственный учебник по психологии, «изложенный с точки зрения учения о реакциях». В 1927 г. Н.А. Бернштейн вместе с В.А. Артемовым, Л.С. Выготским, Н.Ф. Добрыниным и А.Р. Лурией издают «Практикум по экспериментальной психологии».

подавляющее большинство работ, опубликованных во втором периоде, составляют работы по психотехнике, основателями которой стали И.Н. Шпильрейн, Л.С. Выготский и С.Г. Геллерштейн (Мунипов, 2006). Круг проблем, разрабатываемых психотехниками, огромен: концепция автоматизации и деавтоматизации действий (И.Н. Шпильрейн), исследование внутрииндивидуальной изменчивости профессионально важных качеств в процессе упражнения (С.Г. Геллерштейн), создание технологии психологического воздействия на людей с помощью средств наглядной агитации (Д.И. Рейтынбарг) и др. Однако, «какова бы ни была направленность работ исследование утомления, рационализация, обучение, профподбор, каждая работа начиналась с изучения профессии составления профессиограмм (Носкова, 1996).

Не менее интенсивно продолжают выходить труды по детской дефектологии: Л.С. Выготского, А.С. Грибоедова, А.С. Дурново, М.С. Лебединского, В.П. Кащенко, К.И. Поварнина, Э.Ю. Шурпе. По мнению Л.С. Выготского, А.С. Грибоедов остро поставил вопрос о необходимости открытия специальной школы, которая будет иметь свои задачи и формы работы, «отвечающие своеобразию ее школьников» (Выготский, 1929).

Однако, несмотря на, казалось бы, «взрыв» издательской деятельности 1925–1930гг., это были годы бесплодных попыток большинства ученых доказать теоретически и практически идеологические установки государства в науке. К концу 30-х годов происходит резкое ужесточение партийной и государственной политики СССР по отношению к науке. Оно связано с выдвинутым в 1928 г. тезисом Сталина «о нарастании классовой борьбы», который, в конечном итоге, стоил «многим ученым научной карьеры, а то и жизни» (Умрихин, 1991). В течение 1929–1931 гг. блестящий труд М.Я. Басова «Общие основы педологии» был подвержен жесточайшей критике за абстрактно-формальный подход к изучению психики ребенка, грубое биологизаторство.

В 1929 г. на I педологическом съезде в докладе А.Б. Залкинда среда была названа «могущественным, решающим фактором, создающим главные установки развития, определяющим все основные перспективы дальнейшего бытия человека» (Залкинд, 1929). Жесткой критике была подвергнута деятельность педологов за использование шкалы А. Бине и Симона и метод психологического профиля Г.И. Россолимо, докладчик призвал начать строить классовую педологию, бороться с оружием в руках с инакомыслием в науке.

В 1930 г. в Ленинграде состоялся I Всесоюзный съезд по изучению поведения человека, целью которого стала «борьба с идеологическим и практическим разномыслием в сфере наук, изучающих нервно-психические процессы человека; борьба за объединение этих наук на диалектико-материалистической платформе; борьба за ликвидацию цеховщины в различных разделах психо-неврологических наук, оформление общей основы для них – с целью включения их в единый план по об-

служиванию социалистического строительства» (Залкинд, 1930). Однако материалы съезда и сам съезд оказались «забытыми» в истории психологии из-за выхода Постановления ЦК ВКП(б) «О журнале “Под знаменем марксизма”» (1931), в котором была объявлена борьба против «механицистов» и «меньшевистствующих идеалистов» (докладчиками съезда были Н.А. Карев и И.К. Луппол), несмотря на то, что сделанные на съезде доклады «продемонстрировали все лучшее, что было наработано в СССР к началу 30-х годов в психологии, педологии, психотехнике и других науках о поведении человека» (Богданчиков, 2007).

В 1931 г. за «идеологические ошибки» К.Н. Корнилова уволили с поста директора института. Его место занял критиковавший его ученик А.А. Таланкин, особенно «преуспевший» в деле борьбы за перестройку психологии. Он приклеил ярлык «меньшевистствующих идеалистов в психологии» Ю.В. Франкфурту, И.В. Куразову и И.Н. Шпильрейну; грубыми механицистами были объявлены К.Н. Корнилов, В.М. Бехтерев, И.А. Арямов, З.И. Чучмарев, В.А. Артемов и Н.Ф. Добрынин. В «протаскивании буржуазной социологии» были обвинены и О.С. Залужный с В.П. Протопоповым (Таланкин, 1931). Возможно, издательская «яма» 1932 г. (1,6%), появившаяся после пика активности 1930 г. (6,7%) может быть объяснена жестким идеологическим контролем научной деятельности психологов со стороны государства.

В 1936 г. выходит Постановление ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе народных комитетов просвещения». Педологию «подстрелили на взлете», объявив лженаукой (Петровский, 2007). Вслед за ней пострадала и психотехника. Среди психологов началась волна репрессий. В результате разработка целого ряда отраслей в психологии прекратилась на долгие десятилетия. Жесткой критике был подвержен метод тестирования, как обособывающий «неравноценность человеческих личностей и человеческих рас» (Залужный, 1937). Среди наиболее значимых работ этого периода следует назвать учебник С.Л. Рубинштейна «Основы общей психологии» (1940). К началу войны издательская активность психологов соответствовала уровню 1917 г.

Анализ опубликованных работ позволяет считать первые два десятилетия самыми плодотворными в научной жизни России, когда разработкой проблем психологии занималась плеяда талантливых ученых, получивших блестящее образование и признанных не только на родине, но и за ее пределами. Это был период развития научно-издательской деятельности, свободной от государственного заказа.

ЗНАЧЕНИЕ ИДЕЙ П.Е. АСТАФЬЕВА И П.Ф. КАПТЕРЕВА ДЛЯ СТАНОВЛЕНИЯ ГЕНДЕРНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Мохова В.О. (Нижний Новгород)
veronika_mokhova@gmail.com

Проблемы современной гендерной психологии имеют глубокие исторические корни. Рассмотрение исторического контекста возникновения гендерного знания позволяет проследить истоки идей современных гендерных психологов, а также увидеть развитие общества, в результате которого возникла потребность в гендерном знании. Работы российских психологов об истории возникновения гендерной психологии, в большинстве своем, охватывают ограниченный период – XIX век (Клецина, 2003; Митрофанова, 2005). В это время получает развитие печатное дело, публикуется все больше работ, посвященных социальным нормам, связанных с по-

лом. В России период Нового времени, согласно формационной теории советской историографии (Манькин, 2004; Илюшечкин, 1996), длился с середины XVII до начала XX в. Окончание периода приносит такие глобальные изменения в обществе, как освобождение крестьян (1861) и становление коммунистической власти (1917). В течение периода многократно возрастают субъектность и возможности человека. Можно сказать, что изменяется баланс между количеством людей-экстерналов, воспринимающих общество как субъекта, а самих себя как неких объектов, от деятельности которых ничего не зависит; и людей-интерналов, которые способны самостоятельно выстраивать свою деятельность, воспринимают и себя и общество как независимых субъектов (Брушлинский, 1994). Если в начале периода вероятное количество интерналов невелико, то к концу периода оно должно было значительно увеличиться.

Особенно это относится к спектру жизненных сценариев женщин, которые получают право на образование и труд, расширяют сферы своей деятельности за пределами семьи. Социальные изменения, происходящие в период Нового времени провоцируют дискуссию о женских способностях, об их достаточности для исполнения общественных и политических функций, об отличиях женских и мужских качеств. Возникает социальная потребность в гендерном знании. Благодаря развитию рефлекторной теории И.М. Сеченова и И.П. Павлова, философские размышления о свойствах полов уступают место исследованиям физиологов и психологов (Сеченов, 1866; Павлов, 1928). Начинается эра изучения действительных отличий в психике мужчины и женщины, ставится под сомнение зависимость качеств характера и способностей от половой принадлежности человека.

Мы бы хотели представить анализ значения двух публикаций (Астафьев, 1881; Каптерев, 1895), посвященных проблеме пола, предшествующих гендерной психологии. Обе работы представляют интерес как пример сравнения психики мужчины и женщины, поиск физиологических оснований разницы поведенческих проявлений связанных с полом.

Петр Евгеньевич Астафьев (1846–1893) в своей работе «Психический мир женщины. Его особенности, превосходства и недостатки» (Астафьев, 1881) обсуждает общественное значение семьи и ценность женщины в ней. Главная функция семьи – морально-воспитательная, она реализуется за счет специфических женских качеств. Само возрождение морали, по мнению П.Е. Астафьева, заключается в стремлении к идеалу «женственной женщины».

Рассматривая «женский вопрос», П.Е. Астафьев выделяет в нем две актуальные и по сей день проблемы:

1. Должно ли положение женщины в обществе определяться особенностями ее физической и психической организации, ее естественного физиологического назначения?

2. Существуют ли различия в физической и психической природе мужчины и женщины, фактические, объяснимые естественной необходимостью и настолько существенные, чтобы определять и различие в естественном призвании полов? (Астафьев, 1881)

Автор ищет доказанные факты, указывающие на отличия мужчины и женщины, в немногочисленных работах, посвященных психическим отличиям мужчины и женщины. Отличия мужского и женского опираются на отличие физиологических функций их организмов. Психические особенности женщины, такие как впечатлительность и раздражительность, объясняются материнством и более интенсивным процессом кроветворения. Так как женщина меньше мужчины – она робка, боязлива

и не расположена к борьбе. При этом женщина выносливее мужчины: среди женщин меньше самоубийств, женщины дольше живут, реже страдают психическими расстройствами. Женщины более внимательны к своим ощущениям, как психическим, так и физиологическим, что также служит им на пользу (Астафьев, 1881). Сфера общения целиком отдается в компетенции женщины, за исключением экономических, юридических и логических вопросов, первенство в которых приписывается мужчинам.

Идея включения женщины в производственные отношения не приветствуется автором: если поставить женщину в мужские условия это искалечит ее, лишит той «женственной женственности», которая так необходима обществу для полноценного продолжения рода. В качестве доказательства П.Е. Астафьев приводит пример изменений в физиологии женщин, произошедших в некоторых штатах Северной Америки, где женщины ведут общественную и экономическую жизнь, равную мужской. Изменения касались увеличения роста, отсутствия полноты, недостаточного развития системы желез (Астафьев, 1881).

Книга Петра Федоровича Каптерева (1849–1922) «Душевные свойства женщин» выходит в 1895 г. По мнению автора, решение вопроса о психической природе женщины предполагает три возможных варианта ответа: женщина ниже мужчины, женщина выше мужчины, женщину нельзя сравнивать с мужчиной. С естественнонаучной точки зрения, женщина проигрывает в сравнении с мужчиной: она слабее, ее мозг меньше. Однако, рассматривая вес мозга относительно веса тела, автор приходит к выводу, что женщины имеют преимущество над мужчинами. Философско-психологические обоснования более низкого социального положения женщины, приводимые П.Ф. Каптеревым, являются резкой критикой в адрес А. Шопенгауэра и Ж.-Ж. Руссо. Автор пишет, что не женщина имеет подчиняющуюся природу, а исторические обстоятельства ставят ее в подчиняющееся положение (Каптерев, 1895), этот тезис мы встречаем и у современных гендерных психологов (Берн, 2008).

Описывая гипотезу о «своеобразности женского психического типа», П.Ф. Каптерев пишет, что ни один из полов нельзя рассматривать в качестве имеющего преимущества над другим. В то же время нельзя говорить и о равенстве полов. Мужчина и женщина настолько различны, благодаря их биологическому предназначению и историческим обстоятельствам формирования, что их вообще нельзя сравнивать между собой. Каждый пол имеет особенные, неповторимые качества, недоступные для другого пола, которые необходимы человечеству для продолжения рода. Так, «не равенство» женщины компенсируется ее своеобразностью и отдельностью от мужчины. Два пола должны дополнять друг друга, если женщина – это грация, нежность, утонченность, мягкость и любовь; то мужчина – это сила, воля, логика, мужество и борьба (Каптерев, 1895).

По мнению П.Ф. Каптерева, большинство исследований женщин ставят своей целью ее оценку, тогда как сначала женщина должна быть изучена самостоятельно, безотносительно сравнения с мужчиной, и лишь потом возможно сопоставление установленных качеств. Другая ошибка состоит в трактовке женщины только как матери и домохозяйки, ограничивая ее образование и развитие в других областях.

Образование, согласно П.Ф. Каптереву и П. Барру, на которого он ссылается, становится решающим фактором «разделения» полов – женщина получает упрощенное образование или не получает его вовсе. Она обучается лишь танцам, письму и чтению. Но имеет способности, как и мужчина, к освоению логики, математики, механики, астрономии, литературы, красноречия, морали, юриспруденции, политики, географии и истории. Тем не менее, вывод об одинаковости полов П.Ф. Каптерев

считает преждевременным, не учитывающим специфику каждого пола. По мнению автора, женской душе свойственны все процессы и явления, присущие мужской душе, однако разница заключается в сочетании основных психических элементов и их выраженности (Каптерев, 1895).

Благодаря рассмотрению физиологических основ отличий в психических качествах полов в период Нового времени совершается огромный скачок в степени объективности восприятия пола. Обозначим основные идеи работ П.Е. Астафьева и П.Ф. Каптерева, значимые для развития гендерного аспекта изучения человека.

Наукой признается, что мужчина и женщина наделены одинаковыми психическими качествами, отличия заключаются лишь в степени выраженности качеств. Существование специфически женских и специфически мужских качеств трактуется как обусловленное разницей в биологическом предназначении полов (Астафьев, 1881). Традиционный мужской и традиционный женский тип являются дополнительными друг другу по степени выраженности психических качеств (Каптерев, 1895). Оба автора приходят к выводу о том, что женщина не равна мужчине по характеристикам, но наделена специфическими качествами, способствующими материнству, делающими ее равноценной мужчине. Поэтому исследование женщины должно вестись не в рамках ее сравнения с мужчиной, а в рамках самостоятельного изучения. Особенно важен для развития гендерной психологии вывод о том, что существуют психические свойства женщины, обусловленные не ее биологией, а ее исторически сложившимся, более низким социальным положением по отношению к мужчине и ограничениями ее поведения воспитанием (Каптерев, 1895).

Работы о физиологических основаниях межполовых психических отличий закладывают фундамент для дифференциальной психологии и становления идей гендерной психологии. Дальнейшее изучение исторических особенностей формирования предпосылок возникновения гендерного знания позволит лучше понимать механизмы функционирования и способы коррекции гендерных стереотипов в обществе.

ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫЕ ИДЕИ В.Н. ДРУЖИНИНА

Немировская Н.Г. (Москва)
talisha.89@mail.ru

В современной психологии возрастает интерес к «человеку экзистенциальному», проблемам человеческого бытия. Все больше исследователей переходят от рассмотрения отдельных психических процессов и явлений к анализу целостных ситуаций человеческого бытия, от когнитивной парадигмы к экзистенциальной. Предметом экзистенциальной психологии являются такие глобальные вопросы, как проблемы жизни и смерти человека; свободы и детерминизма; выбора и ответственности; общения и одиночества; смысла и бессмысленности существования.

В настоящее время многие российские психологи в той или иной степени обращаются к проблематике субъекта. Наиболее существенный вклад в исследование психологии субъекта внес А.В. Брушлинский. Согласно моему мнению, субъект – человек как творец своей жизни, активный деятель, инициатор своих действий и поступков: «Важнейшее из всех качеств человека – быть субъектом, т.е. творцом своей истории, вершителем своего жизненного пути. Это значит инициировать и осуществлять изначально практическую деятельность, общение, поведение, познание, созер-

цание и другие виды специфически человеческой активности (творческой, нравственной, свободной) и добиваться необходимых результатов» (Брушлинский, 1999). Одним из перспективных направлений развития психологии субъекта является исследование человека в контексте его бытия.

В последние годы Андрей Владимирович в своих работах упоминал К. Роджерса и А. Маслоу, проявлял интерес к классикам экзистенциального направления в психологии и психотерапии. Можно предположить, что интерес к этим направлениям психологии стал результатом осознания того, что невозможно объяснить содержание и смысл множества важнейших феноменов психологии человеческого бытия исключительно с субъектно-деятельностных позиций.

Проводя аналогию с А.В. Брушлинским, необходимо отметить, что последняя написанная работа В.Н. Дружинина называется «Варианты жизни: Очерки экзистенциальной психологии». Объектом экзистенциальной психологии, по мнению Владимира Николаевича, является уникальный человек как типичный представитель всего человечества (Дружинин, 2000).

Анализируя книгу В.Н. Дружинина, важно подчеркнуть оригинальную концепцию автора – типологию психологических вариантов жизни, которая основывается на предположении, что «существуют независимые от индивида, изобретенные человечеством и воспроизводимые во времени варианты жизни» (там же). Автор выделил и описал восемь вариантов жизни: «жизнь начинается завтра (Жизнь как предисловие)»; «жизнь как творчество»; «жизнь как достижение (Погоня за горизонтом)»; «жизнь как сон», «жизнь по правилам»; «жизнь – трата времени»; «жизнь против жизни»; «жизнь как предмет творчества (Экзистенциальный конструктор)».

В своей книге Владимир Николаевич кратко, но глубоко анализирует взгляды А. Адлера, В. Франкла, Э. Эриксона, которые являются первооткрывателями научных направлений.

У Адлера Владимира Николаевича более всего интересует концепция «стиля жизни». Понятие «стиль жизни» близко к разработанному Дружининым понятию «вариант жизни». Разница в том, что стиль жизни типичен, но уникален для каждого индивида и без него не существует, а варианты жизни являются результатом общественного бытия; в них индивид включается помимо собственной воли либо активно их выбирает, и они типизируют его личность. Ученый полагает, что понятие «стиль жизни» работает в пределах лишь одного из «вариантов жизни» – «жизни-целестремления».

Согласно Э. Эриксону, возможен лишь единственный «правильный» путь развития и множество неправильных, (в разной степени) отклоняющихся его вариантов. По мнению Дружинина, это явно противоречит и здравому смыслу, и эмпирическим научным данным.

Между тем многие психологи оказались во власти этого оптимального и адаптивного варианта жизни (Дж. Роттер, А. Маслоу, А. Адлер), и большинство психологических моделей личности рассматривает «человека действия» как некий идеал, точнее – «психологический оптимум». Этот тип изучается чуть ли не в качестве единственного варианта личности. Вся система воспитания ориентируется на развитие способности к целестремлению. Жизнь как достижение целей сегодня является «модальным», основным вариантом индивидуального существования людей в так называемом цивилизованном мире. В.Н. Дружинин задает вопрос: «Вырабатывает ли цивилизация другие варианты жизни?» Отвечая на него, он высказывает свою точку зрения: «Постепенное осознание того, что стремление к успеху ведет не только к техническому прогрессу, но и к возрастанию конкурентности и агрессив-

ности в обществе, автономии людей и независимости их друг от друга, к разрушению равновесных отношений общества и природы, к бессмысленной гонке вооружений, гиперстимуляции потребления и псевдоновизны в производстве, приводит к выработке альтернативных вариантов жизни» (там же).

Владимир Николаевич подчеркивает, что критические внешние обстоятельства и проблемы в самостоятельном конструировании собственной жизни – «два источника» увлеченности экзистенциальной психологией (автор относит эту сентенцию и к себе тоже). Возникает вопрос, почему В.Н. Дружинин обращается к этим проблемам, как он сам отмечает, неожиданным для него? Исходя из вышесказанного, можно предположить, что у ученого возникали экзистенциальные проблемы в его собственной жизни, появлялась необходимость в построении своей жизни, что и привело в результате к созданию оригинального труда по экзистенциальной психологии.

Согласно В.Н. Дружинину, «вариант жизни» является целостной психологической характеристикой индивидуального бытия и определяется типом отношения человека к жизни. Вариант жизни формирует человеческую личность, «типизирует» ее. Индивид превращается в представителя «жизненного личностного типа». Т.е. индивид «входит» в жизнь, включаясь в тот или иной вариант жизни со своими способностями, темпераментом, характером, а в итоге обретает черты типизированной личности. Возможна смена варианта жизни в зависимости от обстоятельств или сходства вариантов между собой.

Личностный тип – всегда результат жизненного выбора. Принятие решения о варианте жизни является «точкой бифуркации». После выбора обратного пути нет, и личность должна модифицироваться под влиянием нового образа жизни.

Жизнь людей многообразна, и ученый попытался выявить наиболее типичные, «полярные» варианты жизни. Индивидуальное бытие представляет собой мозаику вариантов, стилей, ситуаций, но заострение черт проявляет его сущность. Крайние, «чистые» варианты жизни являются идеальными типами и редко реализуются в реальности. Жизнь каждого среднего человека мозаична: в ней представлены ритуалы и «подготовка к жизни», рабочие обязанности и хобби. Как из деталей конструктора, собирается из разноцветных кусочков времени единственная и неповторимая жизнь каждого человека. Человек, осознавший время своей жизни как невосполнимый и ограниченный ресурс, может сделать попытку реконструировать свою жизнь.

В.Н. Дружинин считает, что три роли достойны человека: роли спасателя, защитника и созидателя. В поединке с деструктивной агрессией и бессмысленностью существования единственный смысл индивидуального бытия не является иллюзорным – продолжение жизни человечества. Только продолжение духовной жизни в других дает шанс, что память о человеке уцелеет еще несколько десятков лет благодаря любви к людям.

Владимир Николаевич внес весомый вклад в разные области психологии. Стремительная эволюция научных интересов ученого ярко выражена в его последней книге «Варианты жизни: очерки экзистенциальной психологии» (2000). Делая выводы, можно предположить, что эта работа ученого итогом многих лет его напряженного труда, осмыслением и обобщением всего, что было познано, прожито и пережито им. В этой небольшой по объему, но удивительно богатой по своей глубине книге В.Н. Дружинин продемонстрировал возможности качественного анализа потенциалов и ресурсов человека. Возможно, некоторые выводы В.Н. Дружинина могут быть оценены лишь сейчас. Это, в частности, выделенные им разные варианты

жизнедеятельности, которые, может быть, в перспективе позволяют наметить исследование «жизнеспособности» как одной из высших, интегративных способностей человека.

ИЗУЧЕНИЕ КАТЕГОРИИ «СУБЪЕКТ» В РОССИЙСКОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Никольская А.В. (Москва)
tonokazutoya@gmail.com

Первоначально разработка категории «субъект» была осуществлена в немецкой классической философии, где это понятие связано с эволюционным представлением о его появлении и трансформациях в ходе развития материи, когда субъект активен и пристрастен по отношению к объекту, стремится к объекту с целью достижения «не-я», необходимого для «я». Такое представление о субъекте, как отграниченном от объекта, но взаимосвязанном с ним, является основополагающим для отечественной психологии (Рубинштейн, 1973; Ломов, 1996; Брушлинский, 1994; и др.)

Если обратиться к философским истокам, то наиболее проработанное в классической философии представление о субъекте принадлежит Г. Гегелю (1977), согласно которому целью психического отражения (взаимодействия) является создание условий для вступления живого объекта в иные формы взаимодействия с другим объектом.

Субъект возникает, когда объекту, в силу его собственного изменения, необходимо взаимодействовать со средой и получать из нее требуемое, чтобы способствовать самосохранению. По Гегелю, это происходит у растения, «неполного субъекта», согласно его определению. Самостоятельный субъект появляется в эволюции с возникновением животных, которые отличаются от растений тем, что отграничены от среды и обладают самоощущениями в форме определенных собственных состояний. Тогда субъект, согласно Гегелю, характеризуется активностью, направленной на объект и выражающейся в достижении или избегании объекта. На уровне человека происходит скачок в развитии субъективности, выражаемый в духовности, связанной с человеческим мышлением и творчеством (Гегель, 1977).

Таким образом, из объектной формы существования материи появляется новое образование – субъект, характеризующийся собственной активностью по отношению к самому себе, к среде, к другим субъектам и способностью переживать внешние и внутренние воздействия и изменения своего состояния.

Важно отметить, что до середины XIX в. категория субъекта трактовалась и понималась относительно единообразно, однако в дальнейшем критика естественнонаучного идеала заставила философов включать в понимание субъекта и субъектности разные характеристики, обеспечивающие коммуникацию. При этом В. Дильтей замечает, что характеристики субъекта, как правило, выделяются исследователем с точки зрения его собственных позиций и ценностей (Дильтей, 1996). Позднее М. Шелер доказывает, что субъект не может рассматриваться как автономный источник познания, поскольку он включен в коммуникацию и определен ей (по: Розин, 2001). М.Хайдеггер (1997) также настаивает на том, что язык и коммуникация задают субъекта, что способность к общению – это не атрибуты субъекта, а определяющая его сущность.

На сегодняшний день термин «субъектность» не имеет общепризнанного статуса и часто не дифференцируется с понятием «субъективность». Тем не менее, такие психологи, как А.В. Брушлинский, А.К. Осницкий, В.А. Петровский, В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман, А.У. Хараш, используют этот термин в качестве самостоятельного. Чаще всего под «субъектностью» понимается качество субъекта, проявляющееся в виде различных субъектных качеств при взаимодействии субъекта с различными вещами (Дерябо, 2002).

В отечественной психологии категория «субъект» разрабатывалась в школе С.Л. Рубинштейна (1973), который придавал ей онтологический смысл, понимая субъекта как активное начало, организатора собственного бытия, который благодаря своим возможностям меняет действительность. Однако, опираясь исходно на классические философские представления о субъекте, Рубинштейн в качестве субъекта рассматривал сознательного человека. К.А. Абульханова (1973, 1980, 1991, 2002), развивая идеи С.Л. Рубинштейна, вводит понятие жизнедеятельности, которую организует субъект. В строгом смысле слова, согласно Абульхановой, субъектом может называться лишь индивид, способный сознательно строить свою жизнедеятельность. Однако Абульханова признает, что «в психологии правомерно гегелевское понятие «меры» развития, становления субъекта» (Абульханова, 2002, с. 46).

А.В. Брушлинский также подчеркивает категорию активности как главную характеристику субъекта, выдвигая тезис о том, что человек как субъект представляет собой системную целостность психических процессов, состояний и свойств. Т.е. категория «субъект» является принципиально системной, объединяя в себе потребностно-мотивационный, психофизиологический, когнитивный, ценностно-смысловой аспекты психики (Брушлинский, 2002а, б, 2003а, б). Брушлинский подчеркивает, что «субъект – это человек, люди на высшем (индивидуализировано для каждого из них) уровне активности, целостности, системности, автономности и т.д.» (Брушлинский, 2002б, с.9).

Согласно А.В. Брушлинскому, ведущей формой активности является деятельность, однако активность может проявляться и в форме переживания или созерцания, быть не только сознательной, но и бессознательной. Однако активность субъекта рассматривается им только применительно к человеку.

В.А. Петровский (2010) выдвигает концепцию надситуативной активности как способности выходить за рамки ситуативного контекста ради реализации высших личностных ценностей. Надситуативная активность неадаптивна, но субъект готов отвечать перед самим собой за последствия своих действий. Как видим, и этот автор рассматривает категорию субъекта лишь применительно к человеку и его деятельности. Хотя он указывает, что примеры неадаптивной активности можно найти на разных стадиях филогенеза, разъясняя, что «неадаптивное» поведение особи имеет приспособительный смысл.

В.И. Панов (2004, 2009, 2011) рассматривает активность субъекта как проявление творческой природы развития психики, реализующейся в системе взаимосвязей человека с окружающей средой (природной, образовательной, профессиональной).

На единстве индивида (субъекта восприятия) и среды (объекта восприятия) настаивает В.А. Барабанщиков (2005), когда мир (ситуация) одновременно включает в себя индивида и противостоит ему. Одна его сторона – условия жизни, другая – их отражение субъектом, включенным в ситуацию. Без анализа мира (его составляющих, структуры, норм и правил, которым он подчиняется, динамики и т.п.) невозможно охарактеризовать субъекта и формы его активности (там же). В.А. Барабанщиков обращает внимание на усиление субъектного подхода к анализу психики.

Любой психический акт представляет собой акт конкретного субъекта жизни и включен в общий контекст его развития. Субъект – стержень или интегрирующее звено, объединяющее различные проявления психики и уровни ее организации. И хотя имплицитно речь здесь идет также о человеке-субъекте, такое онтологическое понимание субъекта может быть применимо к любому живому существу.

Схожую точку зрения высказывает Н.И. Чуприкова (2006), считающая, что индивид, являющийся носителем и источником активности, т.е. субъектом, предстает как сложная открытая система, находящаяся во взаимодействии с внешним миром. А всякая система предполагает наличие определенной структуры, состоящей из следующих подструктур – когнитивной, потребностно-мотивационной, аффективной, коммуникативной и регуляторно-волевой (интегративной). Эту структуру Чуприкова называет теоретической моделью функциональной системы психики. Согласно этой модели, в психике, прежде всего, должна быть отражена объективная предметная действительность. Это отражение происходит посредством процессов ощущения, восприятия, памяти, мышления и внимания. Должны быть отражены нужды организма и степень их удовлетворения. Это отражение происходит посредством таких психических процессов, как потребности, влечения и мотивы. Далее, должно быть отражено значение для организма внешних процессов, внутренних состояний, последствий его поведения, что происходит посредством эмоций и чувств. Начиная с определенного уровня развития психики необходим обмен результатами отражательной деятельности, который происходит посредством коммуникации. В конкретных актах поведения результаты отражательной деятельности, получаемой по разным каналам, должны интегрироваться и согласовываться. Этот процесс ничего не отражает, но именно на его основе и происходит регуляция поведения и деятельности на основе результатов отражения (там же).

В более поздних работах Чуприкова, описывая процесс эволюционного развития психики, говорит о взаимодействии с миром в процессе собственной активности уже не только человека, но живого существа (Чуприкова, 2007, 2009).

Как видно из вышесказанного, в отечественной психологии, пока имплицитно, категория «субъект» начинает применяться уже не только к человеку, но и к живому существу, психика которого может рассматриваться как система и которое обладает собственной активностью при взаимодействии с миром.

В европейской и американской психологии понятие субъект в самом общем варианте представляется для обозначения участников экспериментов или исследований.

Но К. Юнг (1979) связывает субъекта с Эго. Эго приобретает с ходом жизни индивида. Впервые возникая из столкновения с окружающей средой и однажды установившись в качестве субъекта, Эго развивается на основе дальнейших столкновений с внешним и внутренним миром.

Trevarthen (1979) вводит термин «интерсубъективность» в контекст описания реципрокных отношений ранних социальных взаимодействий младенца со взрослым. Наличие интерсубъективных отношений позволяет установить тождество Я – Другой. В дальнейшем европейские и американские исследователи практически не использовали понятие субъекта, заменив его понятием личности и определяя личность как динамический и организационный набор характеристик, которыми обладает человек и которые индивидуальным образом влияют на когниции, эмоции, побуждения и поведение человека в различных ситуациях (Pogue-Geile, Rose, 1985; McAdams, 2009; Santrock, 2008; и др.). Понятие «личность» применялось и применяется, главным образом, к человеку, подобно тому, как в российской психологии ис-

пользуется понятие «субъект». Однако в западном мире возникает правозащитное движение, которое борется за расширение понятия «личность», предлагая рассматривать в качестве таковых бонобо, шимпанзе, горилл и орангутанов (Bhagwat, 2009). В то же время защитник прав животных Gary Francione (2006) критикует концепцию предоставления прав личности только человекообразным обезьянам на основании того, что они подобны человеку. Он утверждает, что чувствительность – это единственная характеристика, которой должно обладать живое существо, чтобы иметь основные права.

Вероятно, можно говорить о том, что в скором времени в западной психологии понятие личности будет применимо и к животным.

СУБЪЕКТ И СУБЪЕКТНОСТЬ

Осницкий А.К. (Москва)

osnizak@mail.ru

Несмотря на достаточно продолжительное внимание в психологии к категории субъект и описанию феноменологии субъектности, понятие субъекта в психологических исследованиях используется в двух далеко не одинаковых значениях.

Традиционно использование данного термина в плане логико-философского анализа, в котором субъект выступает как «взаимоопределенный полюс» объекта, вступающий во взаимодействие с ним. Это логико-философская фигура ничего, кроме оппозиции, в себе не содержит и указывает лишь на то, что является в изложении подлежащим. Интересно в этом плане замечание А.Ф.Лосева, отметившего лингвистическую подкладку этого термина «под-лежащее», т.е. под объектом находящееся, в связи с ним рассматриваемое. В рамках изучения, в изложении и связанном с ним анализе можно поменять объект и субъект местами, рассматривая одно из них как страдательное, претерпевающее изменения в каком-либо взаимодействии с оппонентом.

Другой контекст задается использованием термина субъект в собственно психологическом значении, когда в содержание этого термина вкладывается активное начало человека в его жизнедеятельности, когда человек выступает не как «страдательное» существо, зависящее от внешних условий и требований ситуации, а как автор, инициатор и режиссер своей активности, которому в процессе развития стало доступно освоение условий, окружающих его, и требований, предъявляемых окружением. В соответствии с освоенностью этих условий и требований, он выстраивает свое поведение: где-то реактивное и импульсивное (в которых почти не проявляются его качества как субъекта), а где-то им самим проектируемое, деятельное, выстраиваемое по его замыслу.

В соответствии с освоенностью этих условий и требований, он выстраивает свое поведение: где-то реактивное и импульсивное (в которых не проявляются его субъектные качества), а где-то им самим проектируемое, деятельное, выстраиваемое по его замыслу. И нередко встречаемое терминологическое сочетание «активный субъект» воспринимается как тавтология. Видимо, это содержание имел в виду А.В. Брушлинский, когда писал о тавтологичности понятия «субъектная активность». Мы же возражали против того, чтобы всякую активность расценивать как системообразующую при анализе субъекта, и настаивали на том, что в основе субъектности человека лежит проектируемые и сознательно регулируемые человеком виды ак-

тивности, но не реактивные. Для анализа этих видов активности субъекта и было использовано понятие субъектности, в которой предположительно можно было выделить компоненты, доступные исследованию: рефлексию, проектируемость, целенаправленность, инициативность, предметную соотнесенность и даже технологичность.

Но до сих пор можно встретить ошибочное, на наш взгляд, понимание субъекта как человека, способного к спонтанному поведению и рефлексии (Н.С.Пряжников, В.А.Толочек – их работы по психологии труда). По поводу рефлексии возражений нет, а вот по поводу спонтанности возникает вопрос. Что же понимают они под спонтанностью? По-видимому, такое понимание можно объяснить лишь исходной традиционной педагогической позицией и анализом субъектности с самого раннего развития ребенка. Педагогическая позиция достаточно часто предполагает, что данное педагогом задание (и его понимание педагогом) и задает требуемое поведение учащегося и оно должно быть однозначно отображено учащимся; а иное понимание ситуации задания (и соответствующее этому пониманию целенаправленное поведение учащегося) педагогом не принимается в расчет и расценивается как спонтанное. С точки зрения преподавателя или работодателя, оно действительно может быть расценено как спонтанное, непредсказуемое, импульсивное, но на деле оно может просто отражать иное понимание ситуации. Несовпадение интеллектуальной активности педагога и ученика, работодателя и работника, экспериментатора и испытуемого отнюдь не означает спонтанности действий ученика, работника и испытуемого (разумеется, иногда бывает и такое).

Кроме того, формированию субъектности предшествует фаза предсубъектности, которая во многом связана со спонтанностью поведения ребенка. Взрослые на первых этапах социализации и воспитания сдерживают двигательную активность ребенка, дисциплинируют его, но они не могут ничего сделать с его воображением, его мыслями, и поэтому их спонтанная активность остается неподконтрольной взрослым. Но начинает выстраиваться эта активность все-таки по правилам организации действия и разворачивается во внутреннем действенном плане. Исходно спонтанная, постепенно она становится управляемой ребенком. В своих размышлениях, в своем воображении он выстраивает свой мир и свои действия в нем. По-видимому, именно эта внутренняя активность становится предшественницей рефлексии, вначале спонтанной, затем определяющей. Поэтому в дошкольном и младшем школьном возрасте мы чаще сталкиваемся с одаренными детьми.

В связи с неверным пониманием роли спонтанности в последнее время приходится напоминать, что сущностной, определяющей характеристикой деятельности является ее проектируемость. «Сначала замысел – потом его воплощение. Сначала проект – потом его реализация», – пишет С.Л.Рубинштейн в главе о труде. Именно проектируемость (а уж для этого осознанность, целенаправленность, предметность, технологичность и т.п. характеристики) отличает деятельность от похожих на нее видов поведения животных. Принцип единства сознания и деятельности, сформулированный С.Л. Рубинштейном, лишь подтверждает проектировочный и саморазвивающийся характер деятельности в ходе ее замысла и реализации. Еще ранее (1922) С.Л.Рубинштейн провозглашает «принцип творческой самодеятельности» как принцип развития человека, подчеркивая тем самым активную роль самого ребенка в траектории развития. И творческая самодеятельность ребенка обнаруживается с самого раннего возраста, когда она спонтанна и сходна с поведением малышей животных, но со временем она все более и более опосредствуется культурой окружающих его взрослых (Л.С.Выготский). Творческая самодеятельность развива-

ется и преобразуется вместе с развитием сознания ребенка (спонтанность в связи с этим все более уступает место авторскому, субъектному поведению ребенка) становится все более целенаправленной.

Субъектность человека обнаруживается и проявляется в авторской активности. Причем авторская активность одновременно является и режиссерской, и актерской, и реализацией всего замысла. Проявления ее заметны в активности ребенка с малых лет. Наблюдателю авторская активность ребенка предстает либо в форме двигательной активности и ее результатах, либо в форме активности интеллектуальной (своеобразный сплав перцептивной, мыслительной и эмоциональной активности). Ими охвачены и пронизаны все его переживания, комментарии происходящего, совершаемые им «открытия». Взрослый является проводником ребенка в мире человеческой культуры, расширяющим «зону ближайшего развития» ребенка, но он является и ограничителем, суживающим «коридор развития» подрастающего человека.

В психофизиологических исследованиях стараниями Б.М. Теплова сформировался индивидуально-типологический подход, с помощью которого выявлялись типичные для разных групп детей психофизиологические и психические характеристики их активности и связь их с успешностью учебной деятельности и социализацией. Предопределенность их различной успешности в условиях обучения, по нашему мнению, может быть скорректирована и компенсирована вниманием педагога к индивидуальным особенностям ребенка и подбором методов обучения, обеспечивающих благоприятное соответствие метода и способностей ребенка (Кабардов, 1999). Естественно, это ставит и педагога перед необходимостью оценивания своих возможностей, своей активности: предпочтительных стилей деятельности (и даже, может быть, перед необходимостью освоения более широкого спектра стилей деятельности).

Поскольку в силу условий проживания взрослый накладывает ограничения в большей степени на двигательную активность ребенка (дисциплинируя его поведение), постольку ребенок чаще уходит в мир фантазий и воображаемых проектов, развивая тем самым содержание сознания, репертуар возможно переживаемых ситуаций, арсенал средств, используемых в воображении.

Исследуя активность учащегося или оператора на производстве, в контексте предложенной О.А. Конопкиным схемы анализа саморегуляции деятельности, мы в свое время (1976) допустили возможность многоликости, многоаспектности рассмотрения человека, выполняющего какую-либо деятельность. Человек выступает и в роли субъекта постановки цели, и в роли субъекта анализа условий, и в роли субъекта поиска средств и способов преобразования предмета деятельности, и в роли субъекта оценивания достигаемых результатов, и в роли субъекта исправления ошибочных результатов. И сразу же натолкнулись на вопрос: благодаря чему возможна совместная активность всех этих очень разных субъектов и что их объединяет? И тогда была проработана идея субъектности человека, располагающей таким образованием, как регуляторный (субъектный) опыт. Можно обладать отдельными регуляторными умениями, можно многое уметь организовать, но нужно знать: для чего это нужно? Какая мера активности нужна для этого? О чем для этого следует подумать? Какие знания и умения для этого нужны? С кем из окружающих нужно согласовать свои действия? Естественно, что в настоящее время в наших исследованиях анализу регуляторного опыта отводится существенное место (Осницкий, 1996, 2001).

Мы уже ранее (2005) выражали солидарность с Е.Н.Волковой и Т.В.Прокофьевой в понимании различий субъектности деятельностной и субъектности личностной. В настоящее время мы облегчаем студентам освоение схемы Б.Г.Ананьева (индивид – субъект – личность – индивидуальность) перечнем задач, которые приходится решать человеку в каждой из ипостасей. Задачи индивида – выживание и продолжение рода; задачи субъекта – как можно лучше и быстрее выполнить взятое на себя дело или решить субъектно принятую задачу; задачи личности – определить свои позиции, свое отношение и отстаивать их (поскольку другие также пытаются определить или уже определили свои позиции); задачи индивидуальности – сохранить свою идентичность и душевное благополучие за счет согласованности в решении индивидуальных, субъектных и личностных задач. Субъектность человека обнаруживается и проявляется, по сути дела, в решении задач на всех уровнях изучения человека.

А.В. Брушлинский, не ограничивая анализ активности деятельностью, подчеркивает: «Трактовка человека как субъекта помогает целостно, системно раскрыть его специфическую активность во всех видах взаимодействия с миром (практического, чисто духовного и т.д.)... его важнейшее качество – быть субъектом, т.е. творцом своей истории: инициировать и осуществлять изначально практическую деятельность, общение, познание, созерцание и другие виды специфически человеческой активности творческой и нравственной». Акцент на изучении и анализе человека как субъекта деятельности объясняется, с нашей точки зрения, тем, что именно в деятельности и через деятельность преимущественно происходит доступное пониманию самого человека овладение средствами управления собственными усилиями и предметной действительностью.

ВОПРОСЫ ГНОСЕОЛОГИИ И ОНТОЛОГИИ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ

Песков В.П. (Иркутск)
vpeskov@bk.ru

В данной статье мы постараемся поставить вопросы гносеологии и онтологии представления, поскольку каждая из них затрагивает разные стороны одного и того же явления, что, в свою очередь, расширяет возможность его экспликации.

Гносеологическая парадигма (объект–образ) направлена на изучение состава структуры информационного содержания представления, рассматривая его в качестве продукта отражения. И здесь на первое место для нас выходят идеи С.Л. Рубинштейна (Рубинштейн, 1957) о том, что: «Психические явления, как и любые другие, связаны со всеми явлениями жизни, со всеми сторонами и свойствами материального мира». Кроме того, это современные положения системного подхода, учитывающие тенденции развития современной науки положенные нами в основу изучения представления как психологического феномена и для разработки структуры представления (Песков, 2005). А также положение Е.Ю. Артемьевой (Артемьева, 1987) о том, что описание структуры представления, его содержательной стороны не менее полезно для описания представления мира человеком. Здесь мы подходим к вопросу о необходимости исследования, структуры представления, ее компонентов и связей между ними. Поскольку решение этого вопроса позволит нам, нащупать то общее, что объединяет единичные и интегральные представления между собой.

Мы доказали (Песков, 2005, 2010), что субъекта отличают особенности структуры представлений, которые проявляются в степени выраженности, тесноте связи ее компонентов, в яркости-четкости представлений. Его характеризуют уровень развития представлений различной модальности; уровни контролируемости (устойчивости), живости (изменчивости, вариабельности), яркости-четкости представлений, субъективная избирательность к представлению, пространственное манипулирование (изменение положения объекта или его частей, изменение структуры объекта, изменении и того, и другого одновременно), внутренние функциональные состояния индивидуальности, взгляды, интересы, убеждения, цели, намерения и проч.

Итак, представление – это индивидуализированный образ, динамическое образование, которое требует определенной субъективной переработки, создающее и отражающее сложную жизнь личности в своем отношении к ней. Оно по своей природе избирательно, это активный процесс, в том смысле, что оно изменяет представляющего. Если перефразировать Найссера (Найсер, 2011), человек становится тем, кем он есть, благодаря тому, что было им представлено и сделано в прошлом; он продолжает создавать и изменять себя, представляя и действуя в настоящем («существование предшествует сущности»).

В наших исследованиях (Песков, 2010, 2012) мы доказали, что интеллектуально одаренные подростки, по сравнению со среднеинтеллектуальными, имеют более сильные связи между всеми компонентами структуры представления, т.е. компоненты структуры представления у данной категории детей развиты более гармонично (одинаково).

Анализ результатов исследований И.А. Герасимовой (Герасимова, 2008), А.А. Гостева (Гостев, 1992), В.П. Пескова (Песков, 2005, 2010) и др. позволяет сделать вывод о том, что генетические, психофизиологические и психологические исследования указывают на существование индивидуализированных жизненных миров: не только отдельная культура выстраивает свой мир образов (представлений), но и отдельный человек представляет мир объективно-индивидуализированно. Человек живет в визуальных виртуальных представлениях – мирах, которые создает сам.

Подтверждением сказанного являются результаты наших исследований (Песков, 2005, 2010), которые показали, что лингвистически одаренные дети экстравертированы и их представления зависят от сенсорного раздражения, дети художественного типа наоборот интровертированы и смотрят на мир через призму интровертно-субъективной установки, рождающейся в представлении.

Говоря об онтологической парадигме, надо указать на то, что для экспликации представления необходимо рассмотреть его в развитии, т.е. с эволюционной точки зрения. И здесь на первое место выходят идея о неразрывности мира и человека, на что указывали и В. Франкл (Франкл, 1990), и С.Л. Рубинштейн (Рубинштейн, 1957). Для первого – человек находится внутри бытия, а не только бытие внешне его сознанию, для второго – не только мир находится в сознании, но и сознание существует в мире. Таким образом, человек и его сознание существуют, функционируют и развиваются не только согласно внутренним детерминантам, но и внешним, т.е. и по закономерностям бытия, в котором они существуют. В этом и заключается онтологическая сущность. Человек – это и социальное, и природное явление одновременно.

В наших более ранних исследованиях (Песков, 2010, 2011, 2012) мы уже определили в качестве одного из методологических оснований для экспликации представлений антропологические идеи Л. Фейербаха, М. Бубера, М. Бахтина, нашедшие про-

должение в работах С.Л. Рубинштейна (Рубинштейн, 2010), В.П. Зинченко (Зинченко, 1994), В.Н. Дружинина (Дружинин, 2005), В.А. Барабанщикова (Барабанщиков, 2006) и др. в том, что внутреннее содержание человека включает все богатство отношений к миру в его бесконечности, что в онтологии человека наличие не только действенного, но и познавательного, созерцательного отношения к миру.

Однако антропологическое содержание познания включает не только социокультурную обусловленность, но и исследование бытийного статуса познавательной деятельности в системе отношений «человек-мир» у С.Л. Рубинштейна (Рубинштейн, 1957) или «человек-среда» у В.Н. Дружинина (Дружинин, 2005), что безгранично расширяет понимание самого человека познающего, а познание не сводит к взаимодействию субъекта и объекта как сознания и бытия.

Отправные точки для сделанного нами утверждения мы находим в работах Ш. Бюллер и С.Л. Рубинштейна. С.Л. Рубинштейн (Рубинштейн, 2010) в своих рассуждениях уточняет психологический статус феномена события внутренней жизни личности, которое рассматривается Ш. Бюллер в двух ипостасях – «внешнее» и «внутреннее». Он определяет его как явление, которое занимает определенное место в историческом ряду событий внутренней жизни личности, обладая специфичностью, т.е. неповторимостью и значительностью, став переживанием для личности. Кроме того, С.Л. Рубинштейн (Рубинштейн, 1957) указывает на то, что: «Все явления в мире взаимосвязаны. Всякое действие есть взаимодействие, всякое изменение одного явления отражается на всех остальных и само представляет собой ответ на изменение других явлений, воздействующих на него. Всякое внешнее воздействие преломляется через внутренние свойства того тела, явления, которое ему подвергается. Всякое взаимодействие есть в этом смысле отражение одних явлений другими».

Из сказанного следует, что с гносеологической точки зрения бытие (жизнь) и представление о нем едины, поскольку предметом представления являются события жизни человека – фрагменты, эпизоды, картины бытия.

Однако, с онтологической точки зрения, опираясь на работы К.А. Абульхановой (Абульханова-Славская, 1991), можно утверждать, что бытие человека как процесс существования личности (жизнь) – это не случайная череда событий. Человека необходимо рассматривать как активного субъекта, способного строить свою траекторию жизни, т.е. свое бытие.

Идея психического как процесса получила развитие в трудах С.Л. Рубинштейна, Д.Н. Узнадзе, Б.Г. Ананьева, Б.Ф. Ломова, А.В. Брушлинского, А.И. Миракяна, В.А. Барабанщикова и др.

Представление рассматривается нами в двух планах: во-первых, как движение, интеллектуальная деятельность; и, во-вторых, как становление самого чувственного образа. Специфика представления как процесса, исходя из вышеперечисленных оснований, заключается в том, что в нем реализуется высшая форма динамики развития.

Мы (Песков, 2011) предприняли попытку выделения принципов порождающего процесса представления, основанную на концепции порождающего процесса А.И. Миракяна (Миракян, 1992, 1999), которая является пока лишь шагом, направленным на переосмысление функциональной роли представления в системе взаимоотношений «человек-мир» и к разработке теоретической модели порождения полифункционального представления движения, стабильности, формы, пространства, времени и т.д.

Как мы показали в наших более ранних исследованиях (Песков, 2010, 2012), развертывание процесса представления возможно, исходя из взаимодействия индиви-

да с окружающим миром, в ходе которого изменяется и объект представления, и он сам. С онтологической точки зрения, процесс представления не сводится к образованию слежка, следа действительности или активности индивида по отношению к уже имеющемуся в наличии. Роль представления в процессе познания и в том, чтобы через повторное переживание действительности отражать ситуацию имеющее место в прошлом, но и, выходя за рамки действительности, имеющей место в прошлом или настоящем, превосходить будущее, наполняя его новым содержанием, расширяющим пределы реальности, переживая его.

В наших исследованиях (Песков, 2010, 2012, 2013) мы показали, что представление принадлежит реально существующему человеку, протекая как переживание, оно обуславливает и объединяет в целое течение всей его прошлой, настоящей и будущей жизни и ее смысл, репрезентируя тем самым его бытие.

Подтверждением сказанного являются исследования И.А. Герасимовой, А.А. Кроника, А.А. Гостева, В.П. Пескова, Дж. Келли и др., указывающие, что не существует объективной реальности, абсолютной истины, а существуют альтернативные способы конструирования, в которых события приобретают определенные значения, когда они конструируются или интерпретируются индивидом. Психические конструкции, в том числе и представления, которые образует субъект, отражая объективный мир, являются автономными. Поэтому, несмотря на схожесть с воспринимаемым объектом, представления, создаваемые субъектом, неждественны ему, более того, полной идентичности в представлениях не существует. Представление есть конструкция, связанная с внутренним миром субъекта, а поэтому, как и внутренний мир, соответствует миру ровно настолько, насколько это необходимо для его жизнеобеспечения.

В наших исследованиях (Песков, 2005, 2010, 2012) мы показали, что субъект представления играет роль внутренней предпосылки, внутреннего условия процесса представливания реальности, с которой он вступает во взаимодействие, и в ходе процесса представления, через переживание, осознание и понимание, субъект реализует, проявляет, раскрывает свой внутренний потенциал, свой внутренний ресурс. Выделенные нами в статье гносеологическая и онтологическая парадигмы исследования позволяют вскрыть взаимоотношение между представлениями человека и бытием, сформировав представление об относительности бытия, более адекватно описать процесс отражения окружающей человека реальности (бытия) в представлении, а также более целостно подойти к изучению этого психического феномена как продукта и как процесса представления, а не для их противопоставления.

О ПРАКСИОЛОГИЧЕСКОМ ОСНОВАНИИ ТЕОРЕТИЗИРОВАНИЯ В ПСИХОЛОГИИ

Подшивалкина В.И. (Одесса, Украина),
Бирюкова М.В. (Харьков, Украина)
podshyvalkina@hotmail.com

Как известно, В.С. Степин ввел понятие «философские основания науки» (Степин, 2000). К ним можно отнести онтологию как общую теорию бытия, гносеологию как общую междисциплинарную теорию познания, эпистемологию как общую

внутридисциплинарную теорию познания, праксиологию как общую теорию организации.

Актуальность проблемы философских оснований современной психологии обусловлена, на наш взгляд, несколькими факторами.

Во-первых, динамикой и глубиной онтологических изменений, затронувших суть и отразившихся на природе абсолютно всех психологических явлений и процессов (Сироткина, Смит, 2006). Отличительными чертами онтологии современного мира является многовариатность, высокая степень неопределенности, динамизм и непрерывность протекания процессов, расширение масштабов психологической практики, а также жесткие ресурсные ограничения в выборе возможных проектов достижения качественного будущего.

Во-вторых, кризисом современной психологической теории, которая сфокусирована в основном на объяснении сложных психологических явлений и процессов с общих гносеологических позиций (Мазиллов, 2007; Аллахвердов, 2008).

В-третьих, принципиальным изменением эпистемологической природы и потенциала социального субъекта, способного рационально мыслить, принимать взвешенные решения и делать осознанный выбор (Брушлинский, 2000; Розин, 2010).

В-четвертых, периодически возникающими дискуссиями о психологических теориях, фундаментальных исследованиях и психологической практике (праксисе) и призывами, с одной стороны, к более глубокому проникновению психологических знаний в практическую деятельность, с другой – к тому, что реально существующая психологическая практика должна определять поле теоретизирования в психологии (Василюк, 2003; Дорфман, 2008; Журавлев, Ушаков, 2011; Юревич, 2012).

Как известно, К.Поппер предложил различать три мира: реальность, существующая объективно, состояние сознания и его активности «мир объективного содержания мышления, прежде всего, содержания научных идей, поэтических мыслей и произведений искусства», как мир результатов практической деятельности человека, достаточно автономный от других миров (Поппер, 1994). С нашей точки зрения, первый мир представляет предметную область онтологии, второй соответственно – гносеологии и эпистемологии и третий – праксиологии.

Еще Л.С.Выготский отмечал, что «несмотря на то, что она (теория) не раз себя компрометировала, что ее практическое значение очень близко к нулю, а теория часто смехотворна, ее методологическое значение огромно. Принцип практики и философии – еще раз – тот камень, который презрели строители и который стал во главу угла» (Выготский, 1982).

Слово «праксиология» (от греч. *praxis* – действие, практика) означает «знание о действиях», познание практики в ее философском контексте. Основное содержание праксиологии состоит в отображении реальности как множества конкретных явлений через их проявления в практике и аспекты отображения реальности, используемые для познания, понимания сути и практического применения как средств и ресурсов деятельности, так и для далеких от практики научных проблем.

Как известно, основоположником праксиологии является известный польский философ Т. Котарбинский, который соотносил ее с вышеозначенными основаниями: онтологией и гносеологией, а теперь бы мы добавили и эпистемологию. Он писал: «Действовать и притом действовать обдуманно – это значит изменять действительность более-менее сознательным образом, это значит стремиться к определенной цели в данных условиях с помощью соответствующих средств, с тем, чтобы от существующих условий прийти к условиям, которые отвечают поставленной цели; это

значит включать в действительность факторы, в результате которых происходит переход от системы, которая имеет выразительные начальные условия, к системе определенных конечных условий» (Котарбинский, 1975).

С появлением самостоятельных психологических служб или собственно психологической практики, принципиально меняется общая ситуация в психологии (Василюк, 2003). Не одно поколение психологов выросло на классическом представлении о принципиальной односторонней связи теории психологии и психологической практики через процесс внедрения приложений психологического знания.

Что касается прапсиологического подхода, с одной стороны, он предполагает стратегию, для которой теория выступает основанием для преобразования психологической реальности, а с другой, прапсиология, как специальная теория организации, рассматривает саму деятельность (в том числе и умственную), способы ее организации и проектирования с точки зрения их практических свойств и эффективности.

Цель деятельности психолога с позиций прапсиологии – не только в организации процесса взаимодействия, но и в создании многообразных проектов процесса взаимодействия, способствующих формированию различных подходов к анализу этого процесса, прогнозированию ответных реакций, изучению участников психологической практики и возможности позитивного воздействия на них.

В целом, психология, основанная на прапсиологических позициях, определяется особыми ценностями, имеет специфические предназначение, представление об истине, принципы, типы взаимодействия с объектом и заказчиком исследования, логику теоретизирования, обладает иными практиками организации деятельности (Василюк, 2003).

Так, прапсиология как общая теория организации, включающая в себя реальную практику как базовый и определяющий компонент, обязывает психолога сознательно определить свою ценностную позицию в контексте всех основных ценностей и приоритетов: равновесия, гармонии, успеха, эффективности, пользы и проч. Таким образом, ценностная установка становится имманентным началом теории, что и выступает необходимым условием получения психотехнологического знания о реальности, которая себя воспроизводит.

Психологические знания, основанные на прапсиологических позициях, предназначены для психолога-практика, психолога-технолога. Поэтому создаваемая для него теория должна быть релевантна этому опыту. Психолог-практик – не просто внешний контролер адекватности, истинности и эффективности, он – неотъемлемый участник познавательной и внедренческой деятельности.

Современное представление об истине имеет, безусловно, прапсиологическую природу. Прапсиология воспринимает истину как динамическое образование. Истина приобретает характеристики конкретности и контекстуальности. Другими словами, истина зависит от среды существования объекта и предмета познания, от связей, взаимодействий и степени налаженности сетей внутри среды. Истина возникает в процессе практики и воспроизводится ею, объект познания задается через практику.

Таким образом, в истине фиксируются три аспекта: объективный, ценностный и прапсиологический. Прапсиологический аспект истины демонстрирует включенность в истину момента ее связи с практикой.

Кроме того, опираясь на прапсиологические принципы, психолог является не единственным познающим; его клиенты выступают как вполне равнозначные и незаменимые партнеры, так что самые творческие моменты продвижения к истине

возникают, когда образуется диалогический «совокупный субъект» познания. С праксиологических позиций отношения между субъектами и объектами деятельности представляет собой психологические практики, обладающие динамичной структурой. В силу этого такая практика может быть описана как ролевой ансамбль. Причем следует констатировать существование баланса ролевых функций, включающих как стабилизирующие (охранительные), так и развивающие (разрушающие). Последние создают избыточность вариантов выполнения задач, постоянно проверяют деятельность (практику) на эффективность и жизнеспособность.

С позиции праксиологии поощряется интенсивный, уникальный и эмоциональный контакт между субъектом и объектом, которые реализуют партнерские взаимодействия. Контакты перерастают в субъектно-субъектные, что и определяет специфику существования и функционирования человекообразных объектов. Так, если в естественнонаучной познавательной ситуации контакт связывает субъекта и объект узким «каналом», то в праксиологии, скорее, объединяет их, образуя общее «поле», в которое включены участники.

В целом, классическая модель познания в психологии предполагала гносеологическую установку: психолог – это субъект, который дистанцирован от объекта; неклассическая социология – эпистемологическую установку: психолог, исследуя объект, подчиняется либо своим субъективным мотивам выбора инструмента познания, либо природе объекта; то в постнеклассической модели познания психолог-практик использует праксиологическую установку, которая предполагает неоднозначность применения теорий для познания объекта, обуславливает множество методик и технологий, используемых субъектом, а также наличие разброса в технологиях, в которые органично встроены активный, действующий, наделенный сознанием и целеполагающий субъект.

По нашему глубокому убеждению, складывающаяся психологическая практика ждет от теории не объяснения каких-то внешних для практики сущностей, а руководства к действию и средств научного понимания своих действий и нуждается в теориях, из которых можно не только что-то брать, но которым можно отдавать богатый живой материал. Некоторые принципиальные особенности психологической практики, в частности ее целостность, определенность во времени, многовариантность реализаций и множественность проявлений, а также ее эффективность и психологические и социальные последствия от ее реализации диктуют новые требования к психологическим теориям.

Целостность психологической практики проявляется, прежде всего, в неавтономности ее отдельных видов, в их зависимости друг от друга, в уникальности и неповторимости каждого из них. Кроме того, для психологической практики характерны множественность субъектов деятельности и многовариантность условий реализации. Приходится признавать, что современная практика обуславливается как прошлым, когда современная реальность может рассматриваться как следствие действий предыдущих поколений, а не только как проявление законов и закономерностей (Подшивалкина, 2009), так и будущим – через мечты, замыслы, планы, проекты. При этом критерии оценки эффективности психологической практики связаны с конкретной исторической ситуацией и переосмысливаются на каждом этапе развития. Кроме того, важно подчеркнуть принципиальную неаддитивность эффектов от психологической практики, поскольку множество действий вместе производят последствия, которые не являются простой суммой эффектов каждого из них. Праксиологическое основание психологического теоретизирования определяет особым образом роли объекта, субъекта познания, качества, полученных ре-

зультатов. Основной императив праксиологии состоит в осознании практики в качестве базисного компонента теоретизирования, а деятельности одновременно как объекта и способа исследования.

ОБЩЕФИЛОСОФСКИЕ КАТЕГОРИИ В ПСИХОЛОГИИ СУБЪЕКТА САМОРАЗВИТИЯ

Попов Л.М, Ибрагимова Е.Н. (Казань)
leonid.popov@inbox.ru

Концепция психологической организации человека как субъекта развития, предлагаемая в данной работе, – это синтез наших теоретических представлений и экспериментальных наработок (Попов, 1983, 1990, 2000, 2003), а также идей С.Л. Рубинштейна (Рубинштейн, 1994, 2003), А.В. Брушлинского (Брушлинский, 1994), А.Л. Журавлева (Журавлев, 2002).

Синтез всех указанных подходов позволяет нам рассматривать данную концепцию, прежде всего, со стороны общефилософского, целостного подхода, который помогает выявить существенное в психологии человека, а также выявить резервы и новые идеи в теоретико-эмпирическом осмыслении феноменов развития и саморазвития. Цель исследования состоит в том, чтобы упорядочить на уровне философского обобщения набор основных психологических понятий, привычных для теоретической психологии личности, психологии субъекта.

Дедуктивный путь поиска резервов развития личности, субъекта позволяет определить сначала наименьшее число категорий, с помощью которых можно акцентировать внимание на существенном во внутреннем мире и жизнедеятельности человека. Так были определены философско-психологические категории (понятия): действительное, должное, возможное.

Действительное – это то, что существует реально и развивается, содержит в себе наличие всего существенного и несущественного, а также результаты своего собственного действия и развития. Действительное дает представление о человеке как реально существующем объекте нашей жизни, его деятельности, общении, поведении (Философский словарь, 1975).

Как личность и субъект развития, саморазвития человек формируется и проявляет себя в постоянном взаимодействии с миром и с самим собой. Важно зафиксировать наше внимание на том, что моменты развития человека как субъекта могут быть вскрыты, если будут рассмотрены объекты, продукты, процессы и детерминанты взаимодействия человека с миром и с самим собой. Человек (личность, субъект) складывается во взаимодействии с целой плеядой объектов, соотносимых с миром природы, культуры, людей, техники, знаков, согласно работам Е.А. Климова (Климов, 1996). На полюсе субъекта эффекты взаимодействия с ними оформляются в виде когнитивных образов: перцептивных, мнемических, понятийных, обозначаемых понятием «продукт взаимодействия».

Термин «взаимодействие» как нельзя лучше передает все то, что соотносится с понятием «процессы» в жизнедеятельности человека и в его обращении к самому себе.

Перечень процессов в психологии включает как традиционно относимые к ним «психические процессы» (ощущение, восприятие, мышление), проходящие внутри человека, так и «общение», «деятельность», «поведение» – процессы, проходящие

вовне. Термин «детерминация», относимый в науках о природе и человеке к набору условий, факторов, причин, оказывающих определенное воздействие на процессы, проходящие внутри и вовне человека, в психологии определяется понятиями «внешняя» и «внутренняя детерминация». Наиболее значимым проявлением внутренней детерминации является набор детерминант, которые мы обозначаем как «мотивационно-личностная полисфера» (Попов, 1990). Менее значимым может быть в этом случае набор детерминант с условным обозначением Я-характеристик человека, хорошо представленных в Я-концепции (Бернс, 1986).

Действительное, до предела направленное в психологию, в итоге может быть представлено процессами взаимодействия: общение, деятельность, поведение; продуктами взаимодействия: личность, субъект, образы, черты, знания, умения; состояниями, испытываемыми человеком: положительными, отрицательными, длительными, кратковременными; условиями, при которых осуществляется «действительное» взаимодействие: внешняя и внутренняя детерминация, способы и средства, используемые субъектом по отношению к себе (саморазвитие), используемые другими по отношению к человеку как к звену взаимодействующей системы.

«Должное», являясь категорией этики, науки о практической философии, науки о нравственности, в самой этической науке соотносится с категорией «сущее». Обе категории (должное и сущее) являются своего рода противоположными полюсами, охватывающими духовный мир человека со стороны нравственно ценного (должное) и фактического (сущее) положения дел (Философский словарь, 1975).

Должное в психологии может отображать то, что нравственно ценно и к чему человек стремится сам или его к этому побуждают другие. Но это, на наш взгляд, также и та категория, которая дает представление о будущем в сфере человеческой психики. Предлагаемое нами представление о должном может быть результатом воздействия на человека извне и изнутри и проявляется в виде продукта, состояния на полюсе субъекта, а также в виде новых, производимых им действий.

Исходя из предложенного, считаем возможным отметить следующий вариант ее психологической трактовки: должное является ведущей категорией этической психологии, необходимость создания которой мы определили ранее (Попов, 1990). Она в этом случае отображает то, к чему следует стремиться личности, ориентирующейся на определенный нравственный идеал. Должное в то же время является и категорией, охватывающей ту часть интеллектуально-деятельностного поведения личности, где речь идет о своего рода нормировании достижений. Они известны тем, кто управляет когнитивно-преобразующими действиями человека, помещенного в экспериментальную ситуацию решения проблемы, и являются новыми для испытуемого.

«Должное» (психологически адаптированное) существует в двух проявлениях: когнитивно-деятельностном и нравственном (этическом):

1) когнитивно-деятельностный вариант должного представлен в виде процессов, продуктов, состояний и условий. Однако отличие состоит в том, что все они планируются с теми показателями, которые определяются субъектом, управляющим их поведением: экспериментатором, учителем, родителем, каким-либо социальным институтом, референтной группой;

2) нравственно-этический вариант «должного» характеризуется заметным смещением акцента у отдельного человека, группы в сторону ориентации на те показатели, которые входят в нравственный идеал личности, социальной группы общества.

Возможное – это категория, выражающая объективную тенденцию развития, заложенную в существующих явлениях, наличие условий возникновения объекта (предмета, явления)... деятельность по превращению некоторых из них в действительность... Возможное становится действительным тогда, когда стихийно возникает или сознательно подготавливается полный *комплекс условий* существования определенного явления, чем больше условий и чем они существеннее, тем более реальной оказывается возможность (Философский словарь, 1975).

С одной стороны, возможное, применительно к психологии субъекта, его общению, деятельности, поведению, характеризуется теми границами, ориентирами, векторами субъектного развития, которые ему задают извне: воздействующий на него человек, экспериментатор, социальная общность (микрогруппа, субкультура и т.д.). Это то, что по аналогии с должным известно и чего может достигнуть подвергаемый прямому или косвенному воздействию человек в своем интеллектуально-деятельностном, коммуникативном, эмоциональном, волевом, духовном развитии. С другой стороны, категория «возможное» обозначает наше знание о человеке, его возможных достижениях и отклонениях от принятого, общественно одобряемого. Это то, что на сегодня не сознается в силу ограниченности привычного представления о человеке и его возможностях во всех вышеуказанных направлениях, но что может неожиданно обрести статус действительного. Отсюда понятно, например, то направление поисковой деятельности последних лет В.В. Давыдова (Давыдов, 2000), где, стремясь раздвинуть границы действительного в развитии ребенка, он стимулирует его поисковую активность не в логически упорядоченном (мыслительном), а в иррациональном направлении: эмоциональном, интуитивном и фантазийном. Именно фантазии, опирающиеся на индивидуальнонеповторимое восприятие, сознание Мира, помноженные на интуицию и неожиданные ассоциации, служат условием преодоления логически выстроенных границ, т.е. когнитивно представляемого «должного».

Возможное (психологически адаптированное) может быть рассмотрено как все то, что составляет действительное и должное, чтобы всегда иметь в виду «объективную тенденцию развития». Однако фактор «комплекса условий», среди которых в экспериментальной психологии достаточно хорошо изучены способы и довольно мало изучены средства, позволяет определять возможное, наряду с представленным в Философском словаре, и как новое, неожиданное, неопределимое изначально в рамках рационального.

Таким проявлением возможного как неожиданного для буржуазной морали, например, стало объяснение психического заболевания З. Фрейдом на основе неудовлетворенных сексуальных желаний, хранящихся в бессознательной сфере человека. Проявлением возможного – неожиданного, алогичного стало, например, использование террористами такого средства, как самолет с пассажирами и смертниками, врезавшийся в здание Торгового центра в США 11 сентября 2001г.

Концепция человека как субъекта развития с учетом действительного, должного и возможного является, таким образом, развивающейся системой, в которой трудами многих исследователей определены основные контуры, характеризующие ее со стороны действительной (в научной психологии) психологической организации субъекта. Она включает процессы, продукты взаимодействия человека с миром объектов и с самим собой, а также условия, в которых оно проходит: состояния, средства, способы, характер внутреннего настроя (внутренняя детерминация) и характер внешних воздействующих факторов (внешняя детерминация).

РОЛЬ И ФУНКЦИИ РЕЛИГИОЗНЫХ ЧУВСТВ В ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЛИЧНОСТИ

Прокушенкова О.И. (Москва)
olyapro@yandex.ru

Религиозные (духовные) чувства включают в себе важный психологический ресурс жизнедеятельности человека, обеспечивают стабильность личности в условиях неопределенности и кризиса, когда человек оказывается вырванным из «смысловой системы, основанной на религии и близости к природе», ощущает бессмысленность своего существования, утрачивает жизненные ориентации, впадая в состояние отчаяния и безнадежности (Франкл, 1990). По мнению Франкла, в этих условиях только божественное и трансцендентное способно наполнить жизнь человека смыслом. Однако на современном этапе данная область психологической науки остается слабо разработанной; на периферии научного исследования остаются нравственно-духовные переживания, феномен веры, не освоена проблематика духовности.

В научной психологии изучение религиозных чувств началось в конце XIX в. (В. Вундт, У. Джемс, Н.Н. Ланге, А.Ф. Лазурский), когда чувства впервые были выделены в качестве самостоятельного элемента психической жизни. Первой научной монографией, посвященной их изучению, стала работа У. Джемса «Многообразие религиозного опыта», включающая «психологические документы» запечатления людьми своих религиозных переживаний. В России изучением религиозных чувств начал заниматься выдающийся отечественный психолог А.Ф. Лазурский. Из всего многообразия эмоций и чувств именно религиозным чувствам он отводил особое место, относя их к высшим чувствам, связанным с отвлеченными понятиями и общими представлениями идейного характера. С приходом советской эпохи и утверждением господства атеистической идеологии понятия «религиозные чувства» и «переживания» были утрачены. И лишь в середине 1980-х годов, благодаря книге Ф.Е. Василюка «Психология переживаний», они вновь вернулись в отечественную психологию, что позволило говорить о переживаниях, описывать религиозный опыт (Василюк, 1984).

У. Джемс определял религиозные чувства как «индивидуальный, частный опыт отдельно взятого человека в его непосредственном отношении и связи с божественным» (Джемс, 2010); А.Ф. Лазурский – «как эмоцию, связанную с верой в существование высшей ценности» и отношений между этой высшей ценностью и человеком (Лазурский, 2001); Г.И. Челпанов – как «чувство, связанное с представлениями о Боге и сверхчувственном мире».

Религиозные чувства – наиболее субъективная часть психики, менее всего доступная непосредственному внешнему воздействию. Являясь побудителями человеческой деятельности, опытом, который, возникнув однажды, остается в человеке и продолжает влиять на его жизнь, религиозные чувства отличаются от чувств бытовых, эстетических, интеллектуальных чувств:

- *направленностью на высшие ценности – на религиозный объект*, что предполагает: а) *наличие у человека образных, эмоциональных и интеллектуальных представлений об объекте верования* (Лазурский, 2001) – о Боге, мире Высшей реальности, пребывающей за пределами чувственного мира, как высшей ценности и смысла; б) *установление отношений с этим объектом посредством* жизненного акта или мо-

литвы, суть которой – «в увеличении напряженности и привлечении к себе духовной силы или Божественной благодати» (Джемс, 2010), переживании ощущения соприкосновения с миром Высшей реальности и живой связи с ним;

• *наличием веры в реальность существования религиозного объекта* (Бога как высшей ценности). Лазурский отмечал, что вера свойственна не только религиозным чувствам, но лишь в них она «достигает наивысшей интенсивности», так как «объект верования здесь является слишком важным для человека и слишком всеобъемлющим по содержанию». Вера может быть *осведомленной* (когда она «выдержала целый ряд испытаний», «более устойчива, основана на опыте духовного прозрения, «просвещении разума, укреплении сердца человеческого» (Жан Кальвин, XVI в) или *слепой* (когда она «не соотнесена в своем внутреннем содержании или соотнесена неадекватно с объективным миром» (Рубинштейн, 2010). *Осведомленная вера* помогает разобраться с фактами сознания, постичь универсальные законы природы, научиться согласовываться с ними, в ее основе лежит *религиозное мышление* (базируется на логических аргументах и выводах, основанных на стройном порядке природы);

• *тесной связью с нравственностью;*

• *расширением внутренней жизни субъекта* – наполнением души религиозной радостью, раскрытием новой сферы проявления сил, новой духовно-нравственной области сознания;

• *ключевыми критериями: неизреченностью* (сложность с вербализацией религиозного опыта); *интуитивностью* (религиозные чувства являются откровением, особой формой познания, моментального внутреннего просветления); *устойчивостью* (религиозные чувства быстро сменяются обыденными, но не покидают человека никогда); *бездеятельностью воли* (при переживании религиозных чувств личная воля парализуется, либо находится во власти высшей силы).

Для изучения содержания религиозного опыта, особенностей проявления и переживания религиозных чувств, их роли и функций в жизнедеятельности личности нами было проведено пилотажное эмпирическое исследование. С этой целью был разработан *опросник*, ключевыми темами анализа в котором явились: 1) роль веры и религии в жизни человека; 2) причастность к трансцендентному; 3) формы проявления религиозных чувств; 4) влияние религиозных чувств на жизнедеятельность личности; 5) причины возникновения религиозных чувств; 6) смыслы жизни. Обследовались две группы лиц: *группа воцерковленных* (26 чел.) – прихожане двух православных храмов районов Вешняки и Захарьино, крещенные в православной церкви, соблюдающие обрядовую сторону религии, стремящиеся жить по канонам Православия (регулярно посещают службы в храмах, причащаются, поддерживают социальные отношения в пределах церковной общины), и *группа невоцерковленных* (42 чел.) – крещенные, считающие себя православными, но пренебрегающие ритуальной стороной веры. По результатам проведенной работы можно сделать следующие *выводы*.

1. Религиозные чувства – важный компонент духовно-нравственного мира личности – занимают особое место в эмоционально-личностной сфере, являются врожденным свойством личности (Платон, Р. Декарт, Э. Кант, В. Соловьев, Н.Бердяев, И.Ильин и др.), со временем становятся смысловой основой психической организации личности. Они «венчают» психический мир человека, выступают в качестве «высшего смысла» (В. Франкл), отражают стремление человека к самотрансценденции, выходу за пределы обыденного Я, самораспространению себя за пределы эмпирической реальности и эмпирического знания.

2. Религиозные чувства изначально пребывают в латентном состоянии, актуализируются под воздействием факторов личностно-индивидуального и социального характера, задают приоритет духовного над телесным и психическим, способствуют выстраиванию правильной иерархии потребностей, мотивов, ценностей.

3. Основными функциями религиозных чувств в целостной структуре человека являются: 1) *смыслообразующая* (задают новые координаты, смыслы и ценности жизни); 2) *направляющая* (регуляция поведения); 3) *когнитивная* (являются формой интеллектуального прозрения, познания, проникновения в истины, закрытые для обыденного сознания); 4) *ресурсная* (выводят за пределы известных возможностей, расширяют личностное пространство человека).

4. В ходе пилотажного эмпирического исследования установлены:

• *качественные различия между группами по следующим критериям: а) формам проявления религиозных чувств* (в группе *воцерковленных* они проявлялись преимущественно в форме чувства благодати, ощущения присутствия Бога, Божественных песнопений в душе; *невоцерковленных* – в форме мысли о существовании вечного мира, яркого зрительного образа, ощущения себя частью великого целого); б) *смыслам и ценностям жизни* (у *воцерковленных* преобладали трансцендентные ценности и смыслы; у *невоцерковленных* – социальные и биологические); в) *новым потребностям и мотивам поведения* после пробуждения религиозных чувств (у *невоцерковленных* – мотив самопознания и самоизменения; у *воцерковленных* – получение духовного состояния, благодати, невидимого Божественного присутствия; узнавание о житии святых; изменение вектора направленности личности на христианский, что способствовало проявлению таких качеств личности, как терпимость к людям, уравновешенность, честность, милосердие, внимательность, служение ближним); г) *отношению к трудностям и испытаниям жизни* (у *воцерковленных* – принятие трудностей с любовью, отношение к ним как к точкам внутреннего роста); д) *более выраженным личностным изменениям* в группе *воцерковленных*;

• *сходства религиозного опыта* у *воцерковленных* и *невоцерковленных* по следующим критериям: а) *психическому состоянию в момент первого пробуждения религиозных чувств* (у испытуемых обеих групп – душевный трепет, необъяснимая возвышенная радость, сильное волнение); б) *причинам, способствующим религиозному пробуждению* (переживание трудностей, личная трагедия, связанная с угрозой для выживания, глубинный зов души); в) *возникновению чувства сопричастности к трансцендентному* преимущественно во взрослые годы; г) *проявлению религиозной толерантности и терпимости*.

5. Выявленные особенности переживания религиозных чувств *воцерковленными* и *невоцерковленными* лицами подтверждают предположения, сделанные различными авторами (Джемс, 2010; Зенько, 2009; и др.) о существовании, наряду с универсальными закономерностями актуализации духовного опыта, специфики его проявлений у разных лиц, в зависимости от индивидуальных психологических особенностей личности верующих, социально-культурных условий их жизни, особенностей религиозной традиции, к которой они принадлежат, жизненного опыта, отношения к предметам личной веры. В зависимости от перечисленных факторов религиозные чувства могут различаться по силе, полноте, длительности и качественному своеобразию.

О ПОНЯТИЯХ «СУБЪЕКТ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ» И «СУБЪЕКТ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ» С ПОЗИЦИИ СУБЪЕКТНОЙ РЕГУЛЯЦИИ

Прыгин Г.С. (Набережные Челны)
gsprygin@mail.ru

В рамках современных концепций подготовки специалистов соответствующих международным стандартам недостаточно направлять основные усилия только на совершенствование содержательной части образовательной программы, необходима большая работа теоретического и практического характера по формированию личности обучаемого как субъекта образовательной деятельности. Только в этом случае можно получить на выходе образовательного процесса профессионала высшего качества.

В то же время анализ соответствующей литературы показывает, что этому аспекту подготовки специалиста уделяется гораздо меньше внимания, чем содержательному (программному). Хотя в настоящем столетии проблема личности как субъекта деятельности все больше привлекает внимание отечественных исследователей, в целом можно констатировать, что эта важнейшая проблема в психологии разработана еще явно недостаточно.

Другая проблема состоит в том, что крайне мало внимания уделяется развитию личности будущего специалиста как «субъекта жизнедеятельности». И если проблема субъекта образовательной деятельности (далее – субъекта деятельности) начинает «овладевать» умами специалистов, занятых в системе высшего профессионального образования, то проблема формирования личности как субъекта жизнедеятельности в процессе подготовки специалиста практически только начинает обсуждаться. Вместе с тем отсутствие должного внимания к этому аспекту подготовки специалиста приводит к тому, что даже хорошо подготовленный выпускник часто не может эффективно реализовать полученные знания, поскольку просто не умеет адекватно сформировать свои жизненные цели, определить смысл своей жизни и ценности, на которые опирается.

Безусловно, проблемой «жизненного пути» личности занимается много философов, педагогов, психологов. Существуют и отдельные направления в психологии, посвященные этой проблеме: «Каузометрия», «Психология человеческого бытия». Но в подобных исследованиях, безусловно вносящих большой вклад в развитие психологической мысли, образовательный процесс, как правило, не является центральным моментом.

Отметим, что в рамках тезисов невозможно обсудить и тем более подробно описать заявленные проблемы, поэтому нами сделана попытка сформулировать основные вопросы, возникающие при их исследовании и наметить основные направления их решения.

Практическая реализация понятий «субъект деятельности» и «субъект жизнедеятельности» непосредственно в образовательной системе сталкивается с рядом вопросов, на которые трудно дать однозначные ответы. Например, первый важнейший вопрос: если до момента поступления в образовательное учреждение личность не была развита до того уровня, чтобы она могла выступать субъектом деятельности или жизнедеятельности, то существуют ли какие-либо психолого-педагогические технологии, позволяющие сформировать позицию «субъектности»?

Конечно, ответ на этот вопрос будет зависеть от того, какой теорией описываются эти понятия, и от того, допускает ли она (теория) наличие какого-то «сенситивного возраста» для развития «субъектности». Другими словами, не поздно ли начинать формировать субъектность в юношеском возрасте, когда начинается процесс овладения профессиональными званиями? Это далеко не праздный вопрос, на который не существует однозначного ответа.

Другая проблема касается соотношения этих понятий, их сходства и различий. Без их четкого определения и разграничения невозможна разработка средств для их экспериментального и эмпирического изучения. В своем исследовании мы исходим из основополагающего тезиса А.В. Брушлинского (1999) о том, что субъект – это человек на высшем уровне активности, целостности (системности), автономности. Следует особо отметить, что не любая, а истинно «субъектная» активность проявляется только в деятельности, порожденной внутренними, собственными потребностями осознанно, свободно выбранной личностью, причем сам процесс и результаты деятельности всегда переживаются личностью эмоционально. Такая позиция личности в процессе выполнения деятельности неизбежно ведет к ее саморазвитию, которое, на наш взгляд, проявляется, прежде всего, в увеличении способности субъекта к самоорганизации, к усилению роли такой важнейшей его характеристики, как самостоятельность. Здесь уместно напомнить, что *понятие «самостоятельность» является атрибутивным для субъекта деятельности*, так как наиболее точно характеризует субъекта деятельности именно в его классическом понимании (С.Л. Рубинштейн, К.А. Абульханова, А.В. Брушлинский и др.) – как *активного* деятеля.

В то же время в научной литературе явно недостаточно как теоретически, так и практически освещены вопросы, связанные с влиянием самостоятельности на формирование и проявление субъектности личности. В связи с этим возникают вопросы о том, каким образом процесс формирования личности как субъекта деятельности и жизнедеятельности связан с уровнем ее эффективной самостоятельности? Какие особенности субъектной регуляции деятельности связаны (и связаны ли) с проявлением рассматриваемых позиций? И наконец, вопрос: существует ли какой-либо общий «механизм» формирования субъекта жизнедеятельности и субъекта деятельности, если да, то, что может выступать в его роли?

Итак, попытаемся наметить основные направления поисков ответов на поставленные вопросы. Прежде всего, необходимо определить атрибутивные свойства, присущие обоим понятиям. Обзор литературы показывает, что наиболее значимым атрибутивным качеством является качество активности. Например, Л.И. Анцыферова (2000) отмечает, что в мировой психологической науке субъектное начало человека связывается с его способностью *самому инициировать активность* на основе внутренней мотивации. Этот тезис полностью отвечает философско-психологической концепции субъекта, развитой А.В. Брушлинским (1994), для которого субъект – это человек на высшем уровне активности, целостности (системности), автономности. Помимо активности, указываются такие качества, как развитое самосознание и рефлексия, уверенность в себе и своих возможностях, ответственность.

С нашей точки зрения, среди качеств, определяющих проявления субъектности личности, одно занимает особое место – уровень ее «самостоятельности». Многие исследователи «субъектности» также относят самостоятельность к качествам субъекта деятельности, однако мы рассматриваем это качество как одно из его важнейших, атрибутивных качеств, более того, считаем, что без определенного уровня раз-

вития самостоятельности вообще невозможно говорить о какой-либо «субъектности» личности. Л.И. Божович (1968), в частности, отмечает, что общее направление развития личности как раз и заключается в том, что ребенок постепенно превращается из существа, подчиненного внешним влияниям, в субъекта, способного *действовать самостоятельно* на основе сознательно поставленных целей.

Ранее было показано (Прыгин, 2006), что одним из важнейших способов организации в определенную функциональную систему разных психических процессов, состояний, способностей, который *личность* выбирает *сама* в ходе решения возникших проблем, является система субъектной регуляции, представляющая из себя *универсальный механизм согласования активности личности с требованиями деятельности*. Причем его универсальность состоит в том, что во всех сферах и уровнях проявления личности система субъектной регуляции по своему компонентному составу остается относительно стабильной, являясь в то же время динамичной по содержанию входящих в нее компонентов, уровню их развития и характеру связей между ними. Нельзя не согласиться с Л.И. Анцыферовой (2000), что одна из главных задач психологии личности – выявить те психологические «механизмы», которые обеспечивают переход личности на более высокий уровень ее субъектности. Таким механизмом мы считаем систему субъектной регуляции деятельности, главным критерием оптимального функционирования которой является уровень эффективной самостоятельности личности.

При акцентировании внимания на «внутренне инициированной активности» личности в характеристике ее субъектности часто остается без внимания другой аспект этой активности – ее конечный результат, т.е. способность личности добиваться необходимых результатов. Подчеркивая этот факт, мы говорим именно об эффективной самостоятельности личности, т.е. о ее способности достигать не любые, а требуемые результаты. Высказанные соображения позволяют нам дать рабочее определение «субъекта деятельности»: *личность, способная проявить в деятельности высокий уровень эффективной самостоятельности и достигнуть при этом запланированного результата, соответствующего субъективным критериям успешности, может быть охарактеризована как «субъект деятельности»*.

Данное определение феномена «субъекта деятельности» станет еще более убедительным, если напомнить о том, что личности на высшем уровне сформированности эффективной самостоятельности присущ такой комплекс качеств, как: целеустремленность, собранность, ответственность, настойчивость, рефлексия и др., т.е. комплекс качеств, позволяющий ей достигать результатов деятельности, соответствующих субъективным критериям успешности, не прибегая к помощи других.

Рассмотрим кратко понятие «субъекта жизнедеятельности». Как отмечает К.В. Карпинский (2002), логика развития субъектного подхода идет от исследования человека как субъекта деятельности, познания, общения к изучению человека как субъекта жизненного пути. Уже сам этот факт наталкивает на обобщающий характер этого понятия. Очевидно, что жизненный путь человека как раз и состоит из познания, деятельности, общения и других областей проявления его психической активности. Он же высказывает мысль о том, что человек развивается только тогда, когда он занимается той деятельностью, которая составляет смысл его жизни. Л.И. Анцыферова (2000) поднимает вопрос о неравномерности развития человека как личности и как субъекта; можно быть преуспевающим предпринимателем, но находиться на низком уровне развития как личности. Уместно задать вопрос, можно ли считать подобного успешного деятеля «субъектом жизнедеятельности»? Наш ответ: да, можно быть субъектом жизнедеятельности и посвящая себя созданию все более

комфортных условий своего существования, накапливанию материальных благ. Мы, однако, считаем, что подлинное развитие личности как субъекта возможно только тогда, когда оно связано с духовным развитием. Поэтому мы полагаем, что следующая ступень развития личности как «субъекта жизнедеятельности» – это личность как «субъект нравственного развития». Именно «субъект нравственного развития» и есть та наивысшая ступень развития (или всеобъемлющая ипостась), к которой должна стремиться каждая личность.

Таким образом, путь развития субъектности личности можно представить в виде следующих ступеней: «субъект деятельности (и/или) общения, познания и пр.» – «субъект жизнедеятельности» – «субъект нравственного развития».

В настоящее время нами разработан комплекс диагностических методик для определения уровня субъектности личности на всех возрастных этапах ее развития, начиная с 4 лет. Это позволяет перейти от теоретических изысканий к практическим исследованиям.

ИЗУЧЕНИЕ ЛИЧНОСТИ ПОТРЕБИТЕЛЯ РЕКЛАМНОГО ИСКУССТВА В ИСТОРИИ РОССИЙСКОЙ ПСИХОЛОГИИ 20–30-х гг. XX в.

Стоюхина Н.Ю. (Нижний Новгород)

natast0@rambler.ru

В 1920–1930-е годы советские психотехники активно занимались, помимо профессионального отбора, профессионального консультирования, профессионального ориентирования молодежи, рационализацией средств производства, вопросами психологии воздействия. Основоположник этого направления психологии Г. Мюнстерберг замечал, что психотехника, ставя перед собой чисто практические цели и влияя на все стороны практической жизни, является воздействующей психологией, так как должна осуществить какое-нибудь реальное изменение в изучаемой ею области (Геллерштейн, 1930; Мюнстерберг, 1996).

Советских психотехников, в первую очередь, интересовало воздействие на поведение и сознание, осуществляемое посредством революционного, политического плаката, плаката по технике безопасности труда, а также рекламы. Д.И. Рейтынбарг впервые в советской психологической литературе ставит вопрос об изучении плаката с точки зрения эффективности его использования, как воздействующего фактора на личность зрителя. Под эффективностью какого-нибудь мероприятия он предложил понимать «способность этого мероприятия достигать той цели («эффекта»), для которой оно предназначено. Когда мы говорим об эффективности плаката, то имеем в виду его назначение: насколько плакат справляется со своей практической задачей вносить те или иные изменения в поведение людей» (Рейтынбарг, 1931).

Проанализировав многочисленные зарубежные исследования, он предлагает учитывать «прямые» (практические) показатели – «определяющие эффективность плаката в терминах практического его применения» и «косвенные» (психологические) – определяющие «эффективность плаката в терминах психологических, так как добываются эти косвенные показатели психологическими методами». По мнению ученого, существует множество методов изучения эффективности влияния, воздействия плаката, рекламы: метод наблюдения, метод опроса, метод экспериментального опроса (описания), метод естественного эксперимента, исследование

«зрительной фиксации», хронометраж, применение тахистоскопа, исследование непосредственного («прямого») воспроизведения, «косвенное» исследование воспроизведения (парные ассоциации, пропущенные слова, готовые ответы), исследование узнавания, метод корреляции между различными методами исследования воспроизведения, исследование ассоциаций, методы «ранговой оценки» (непосредственная ранжировка, балльная оценка, групповая оценка, предварительная группировка, отбор наилучших, условный отбор, парные сравнения), статистическое изучение, «историческое» изучение, изучение реакций, изучение обстановки плаката.

А.А. Гайворовский (в то время работавший в Минске) дополнил список методов изучения плаката методом психоаналитического наблюдения по Ф. Гизе и методом естественного эксперимента, которые близки по своим задачам – проникнуть в тот сложный комплекс подсознательных факторов и импульсов, которые в значительной мере руководят нашим поведением, когда «искусственно создаются условия, при которых личность испытуемого должна проявиться с той или иной стороны в различных формах поведения, но эти условия обычно подбираются из числа тех, что окружают его в повседневной жизни» (Гайворовский, 1928).

В грядущих революциях и войнах, в неутраченной классовой борьбе пролетариата, которые должны были привести в движение огромные массы людей, плакату придавалось большое значение. Ввиду того что союзником советских рабочих и крестьян должны были стать такие же рабочие и крестьяне разных стран – малообразованные, а порой неграмотные – роль газеты и листовки ничтожна, а главным оружием печатной агитации явится плакат. «Плакат сыграет огромную роль и в той войне, которую Советскому Союзу придется – раньше или позже – вести с буржуазным миром. Организация общественного мнения, мобилизация внимания трудящихся вокруг выдвигаемых партией лозунгов, укрепление политико-морального состояния Красной армии, разложение армии противника, завоевание симпатий трудящегося населения воюющей с нами страны, – во всей этой работе революционный плакат будет одним из важнейших орудий» (Болтин, Камский, 1929; Стоюхина, 2012). Все это делало своевременной проблему научного изучения воздействия плаката на рабочую и крестьянскую массу.

В целом ряде психотехнических работ содержатся иллюстрации конкретных решений прагматических задач: изучение мнения по поводу определенных плакатов на примере конкретной выборки. Выборка определялась задачами исследования. Методы исследования, продемонстрированные в данных работах, – очень популярное в то время анкетирование и наблюдение.

В 1925 г. Д.И. Рейтынбарг проводил опрос слушателей курсов по НОТ при выставке ВСНХ, в дальнейшем демонстрируя перед аудиторией этот простейший эксперимент по изучению эффективности рекламы с учетом его результатов. Опрашиваемым нужно было за 3 минуты дать два названия рекламы, вспоминаемые без особых усилий. У женщин на первое место попала группа торгово-промышленных плакатов – 52% названий, на втором – общественно-политические – 27%, третье место занимают зрелища – 13%, на последнем месте – группа литературно-культурная, насчитывающая всего 8%.

Внутри каждой группы опрошенных мужчин *общественно-политическое* воздействие больше всего сказывается на рабочих (27%), меньше всего на служащих (11%). *Торговая и промышленная* реклама действует сильнее всего на учащихся (63%), на менее как будто бы покупательно-способную группу. За ними идут рабочие (54%) и служащие (55%). Воздействие рекламы *зрелищ*, наоборот, сильнее всего

на служащих (30%), а за ними на одинаковом почти расстоянии (11% и 12%) учащиеся. «Литература и культура» доходят в первую очередь до служащих-женщин (17%), затем идут учащиеся – мужчины (9%), служащие и рабочие – мужчины (по 8%) и учащиеся – женщины (5%) (Рейтынбарг, 1925).

Среди некоторых особенностей советского потребителя рекламы Рейтынбарг отмечает женщин-потребителей: по данным иностранной литературы женщина в рекламе замечает мелочи и соответственно этому «надо ей, мол, преподнести специальную – «мелочную» рекламу. Из нашего опыта можно вывести, что женщина как будто «житейских мелочей» (торговля, зрелища) вовсе не замечает, ее внимание заполнено исключительно общественностью и политикой» (Рейтынбарг, 1925).

«В заключение надо пожелать, чтобы скорее была поставлена у нас работа по изучению рекламного воздействия. Такая работа должна быть поручена авторитетному в области прикладной психологии лицу или учреждению и поставлена на хозяйственных началах при заинтересованном учреждении или предприятии. Материально выгода такого изучения не замедлит сказаться на успехах самого предприятия. Этому учит нас западноевропейская и американская теория и практика» (Рейтынбарг, 1925).

Статья двух молодых авторов, Е.А. Болтина и В.А. Камского, писавших о восприятии плаката, характерна для конца 1920-х – начала 1930-х годов. Авторы, сотрудники политико-просветительной секции Государственного института научной педагогики, решили «выяснить, как воспринимает рабочая и крестьянская масса тот или иной агитационный плакат, и на основании этого установить, какой тип плаката больше всего отвечает задачам агитации в данной среде» (Болтин, Камский, 1929), для чего было проведено анкетирование среди крестьян-красноармейцев стрелковых частей РККА. Для проведения исследования были взяты плакаты с одной темой: «Что дал деревне Октябрь» и «Что мне дала Советская власть. Рассказ крестьянина» с почти одинаковым содержанием. Были сделаны выводы: основная масса крестьян оценивает плакат со стороны изображения: «красиво»–«некрасиво»; нужно ориентироваться на бедняцко-батрацкую часть крестьянства и подчеркивать коллективистический характер строительства новой деревни; молодые крестьяне (как раз наиболее общественно активная его часть), мало зная дореволюционную жизнь деревни, плохо понимают ее плакатное изображение, поэтому необходимо изображать прошлое осторожно и вдумчиво, без нарочитой карикатурности; для деревенского зрителя плаката непригодны аллегории и условности, изображения должны быть конкретны и реальны; общий стиль его – натуралистический.

В.О. Верт описывает конкретный опыт работы изобразительного сектора Критико-библиографического института ОГИЗа – Объединения государственных книжно-журнальных издательств. Изосектор Критико-библиографического института организовывал общественные просмотры плакатов на предприятиях, в казармах, в домах крестьянина, где зрителями выступали рабочие и колхозники – строгие и требовательные критики. Как пишет В. Верт, плакат, в котором лозунг изобразительно не раскрыт, не привлекает интереса массовой аудитории (Верт, 1932). Неубедительно, если художник изображает только отрицательные или положительные явления. Большой критике подвергается обычно типаж изображаемых на плакате рабочих, колхозников, красноармейцев (например, из-за слишком упитанной, гладкой шеи изображенного рабочего, схожести его с киногероем, бессильной ненависти и злобы на лице рабочего; ударница похожа на жену кулака и торговку; пограничник не внушает доверия – «способен в случае опасности убежать с поста»). Так же внимательно относятся зрители к подаче различных производственных мо-

ментов: рабочие требуют правильного показа технологического процесса и с обязательным раскрытием специфики социалистических форм труда, подчеркивающих темпы и качество, колхозники предъявляют особые требования к точной передаче техники производства.

Работа советских психотехников по изучению воздействия плаката на зрителя, начатая в 1920–1930гг., обогатила психологию новым содержанием: были предложены и включены в практику новые методы и методики исследования восприятия изобразительного материала, был начат анализ восприятия одного и того же материала различными социальными группами. К сожалению, эти исследования были прерваны Постановлением ЦК ВКП(б) 1936 г. и продолжены только через несколько десятилетий.

ПРИНЦИП СУБЪЕКТНОСТИ В ПОСТНЕКЛАССИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Титов И.Г. (Полтава, Украина)
ivanpoltava@mail.ru

Современные изменения парадигмального строя психологической науки, связанные с ее переходом на постнеклассический этап развития (Гусельцева, 2007; Степин, 2000; Теория и методология психологии: Постнеклассическая перспектива..., 2007; и др.), задают новые методологические ориентиры разработки проблемы личности. Одним из таких ориентиров является установка на раскрытие роли *субъектности* в обеспечении способности личности познавать и продуктивно преобразовывать предметную действительность (в том числе и собственную психику), проектировать свою жизнедеятельность, жизненный путь, осуществлять саморегуляцию, интегрировать и мобилизовать психические ресурсы для реализации поставленных целей, самосовершенствоваться, саморазвиваться и т.д. (Абульханова, 1973; Брушлинский, 1994; Осницкий, 1996; Петровский, 1996; Рубинштейн, 2003).

Исходя из имеющегося опыта теоретико-методологических исследований в этой области (Титов, 2010; Titow, 2011), под субъектностью будем понимать *процесс целенаправленной активности личности, выражающийся в специфических мотивационно-ценностных, познавательных и регуляторно-рефлективных аспектах ее деятельности-духовного способа бытия*. (В вопросе соотношения категорий «субъект» и «личность» мы придерживаемся точки зрения Е.А. Сергиенко, согласно которой «личность (персона) – это стержневая структура субъекта, задающая общее направление самоорганизации и саморазвития... а субъект – его конкретную организацию через координацию выбора целей и ресурсов индивидуальности человека» (Сергиенко, 2012, с.34–35).)

К субстанциональным характеристикам субъектности относится *активность*, которой в наиболее общем виде трактуется как «совокупность инициативных действий субъекта, обусловливаемых его внутренними противоречиями, опосредованными средовыми влияниями» (Крупнов, 1984, с.25). При этом субъектность соотносится с качественно высшими уровнями активности (учебной, познавательной, коммуникативной, творческой, интеллектуальной, сверхнормативной, надситуативной и т.п.), где она подчиняется сознательно поставленным целям и приобретает неадаптивный, преобразовательско-конструктивный характер.

Говоря об активности, следует указать на две основные формы ее проявления: 1) предметная деятельность и общение; 2) акты творческой самодеятельности, самоизменения человеком самого себя. Такое разграничение внешней и внутренней активности требует вместе с тем некоторых уточнений. Во-первых, необходимо подчеркнуть взаимосвязь и взаимообусловленность внешнего и внутреннего векторов активности. С одной стороны, в процессе деятельности субъект осуществляет самоорганизацию своих психических процессов, состояний, свойств, координируя собственную психическую активность с объективными требованиями к ней (Абульханова, 1973), а с другой стороны, при любых формах автономизации внутренней активности все равно сохраняется ее генетико-функциональная связь с материальными действиями (Леонтьев, 1983). Во-вторых, необходимо указать на связь указанных форм активности с социальным бытием человека, в контексте которого реализуется его отношение к другим людям. С этой точки зрения, субъектная активность личности всегда направлена на утверждение и усиление бытия другого человека (который расценивается как субъект), его индивидуальности и самооценности. Последнее выявляется в осуществлении (или в воздержании от осуществления) субъектом социально ориентированных, насыщенных этическим и эстетическим содержанием действий – поступков (Роменец, 2006; Рубинштейн, 2003). При направленности активности на предметную деятельность и общение она обеспечивает саморазвитие и самодвижение деятельности посредством инициации субъектом целенаправленных преобразовательных предметных действий или коммуникативных актов; при направленности активности на самоизменение – внутреннюю работу человека по преобразованию, «овладению» своим субъективным миром, собственной психикой (Абульханова, 1973; Ананьев, 1968; Выготский, 2002; Карпенко, 2006; Леонтьев, 1983; Рубинштейн, 2003; Татенко, 2006).

Качественная содержательная определенность описанных форм активности обеспечивается специфическими потребностно-мотивационными образованиями личности, ее ценностными ориентациями и жизненными смыслами.

Потребностно-мотивационная основа субъектной активности личности охватывает «более или менее выраженную и осознанную интенцию к собственно человеческому способу индивидуальной жизни» (Татенко, 2006, с.336), которая определяется потребностью в самоактуализации и внутренне связана с метамотивацией (Маслоу, 1999) личности – побуждением актуализировать собственный потенциал или, говоря иначе – внутренние ресурсы сущностного самоопределения (Татенко, 2006). Указанные потребностно-мотивационные образования конкретизируются через их связь с ценностными ориентациями личности (Журавлева, 2006), ведь стремление к самоактуализации и развитие метапотребностей становится возможным только при условии чувственно-действенной причастности человека к так называемым бытийным ценностям (истине, добру, справедливости, красоте и т.д.), которые, образуя высший уровень диспозиционной иерархии в структуре личности, становятся:

1) основанием для смыслового оценивания (осмысления) человеком собственной жизнедеятельности, на основании чего иницируются, содержательно направляются и регулируются разные виды ее активности (в том числе и те, которые мотивируются потребностью в саморазвитии и максимальной актуализации собственных возможностей);

2) важным фактором ее самоопределения (через свободный выбор и ответственность за него), выделение (через ценностное отношение к определенной сто-

роне действительности) самого себя, собственного «Я» как духовно-моральной инстанции (Балл, 2006).

Познавательный аспект субъектной активности личности раскрывается через: 1) ее способность отражать внешний мир в виде объекта познания и осуществлять на этой основе информационное взаимодействие с ним (Рубинштейн, 2003), результатом чего становится *понимание* сущности явлений социокультурной и природной действительности (Знаков, 2006; Костюк, 1988); 2) выраженность инструментальных свойств личности, в частности, определенных характерологических черт, интеллектуальных и творческих способностей (Асмолов, 1990; Богоявленская, 1983; Кудрявцев, 1997; Холодная, 2004; Корнилова, 2012; Чуприкова, 2007); 3) наличие гармоничной, сбалансированной связи между познавательными процессами и личностными структурами (Селиванов, 2002); 4) сформированность ключевых *компетентностей*, выражающихся в способности приобретать новые знания, умения и навыки с последующим их использованием для успешного решения существенных для определенной сферы деятельности (или шире – бытия) задач (Балл, 2006).

Функциональным средством мобилизации описанных выше мотивационно-ценностных и инструментальных ресурсов личности для реализации ею собственной активности выступает *осознанная регуляция и саморегуляция*, которые связываются с наличием обобщенного, генерализованного умения планировать цели, моделировать значимые внешние и внутренние условия, программировать действия, контролировать и оценивать текущие и конечные результаты относительно принятых субъектом «критериев успеха», корректировать систему регуляtorики (Конопкин, 2008; Моросанова, 2007).

Важную роль в продуктивном осуществлении регуляторных процессов играет *рефлексия* – способность личности «сделать собственные мысли, эмоциональные состояния, собственные действия и отношения, вообще саму себя предметом специального рассмотрения (анализа и оценки) и практического преобразования (изменения и развития)» (Слободчиков, Исаев, 1995, с.78). Это обуславливает «разрыв в потоке жизни» (Мамардашвили, 1995), самодистанцирование (Франкл, 1990) и, как следствие, содержательное оценивание процессуально-результативной стороны собственной жизнедеятельности, осмысление принципов своего существования и формирование на этой основе действенного отношения к нему.

Рефлексивное выделение личностью самой себя из потока собственной жизни связано с дифференциацией «действующего Я» и «рефлексирующего Я» (Кон, 1984), между которыми устанавливается внутренний диалог, а результатом становится непротиворечивый «образ Я» в единстве когнитивного (самоанализ и самопонимание), эмоционально-оценочного (самоотношение) и поведенческого компонентов (Столин, 1983).

Предпринятая попытка реконструкции психологической структуры субъектной активности личности позволяет более четко обозначить сферу применения *принципа субъектности*. Последний приобретает особое значение *именно при анализе преобразовательной активности личности, ее ценностно-смыслового и духовно-нравственного компонентов, познавательной деятельности, произвольной регуляции и саморегуляции, рефлексивности*, предоставляя содержательные основания для построения соответствующих концептуальных моделей и программ эмпирических исследований.

Расценивая осуществленную конкретизацию методологического принципа субъектности как соответствующую современному, постнеклассическому этапу психологической науки, мы вместе с тем отдаем себе отчет в дискуссионности неко-

торых моментов данной работы и надеемся на их дальнейшее продуктивное обсуждение.

ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ ИЗУЧЕНИЯ РОССИЙСКОГО МЕНТАЛИТЕТА

Тугайбаева Б.Н. (Москва)
batima-1@rambler.ru

Интерес к исследованию менталитета в гуманитарных науках в нашей стране, возникший уже более 25 лет назад, не уменьшается, а тема «русского менталитета» устойчиво фигурирует в СМИ по самым различным поводам. Доказывать актуальность проблематики изучения менталитета сегодня, в условиях продолжающегося реформирования и самоопределения современного российского общества и отдельных его индивидов, как нам представляется, уже не требуется – менталитет проявляет себя и оказывает влияние на многие стороны жизни. «Влияя на отражение происходящего в мире и стране, менталитет является фактором построения интегрального образа реальности (картины мира) и, соответственно, регулятором поведения людей» (Гостев, 2010, с. 22).

Несмотря на успешное внедрение понятия «менталитет» в научный лексикон, в том числе отечественной психологии, остается проблематичным его содержательное, смысловое наполнение. Современная наука не может предложить четкого и однозначного определения понятий «менталитет» и «ментальность» (которые выступают во многих текстах как синонимы). Эта ситуация терминологической «расплывчатости» рассматривается некоторыми авторами как достоинство, поскольку позволяет охватывать понятием широкие, междисциплинарные поля исследований – история, культурология, этнология, социальная антропология, лингвистика, психология; «именно таким эклектичным способом чаще всего исследуют ментальность этнических общностей, практически сводя ее к национальному характеру, психологи и этнологи во многих странах мира» (Стефаненко, 1999, с. 141). Также много вопросов методологического, методического и историкокультурного уровней остаются не проясненными, несмотря на многочисленные обсуждения.

Основатели школы «Анналов» Марк Блок и Люсьен Февр обозначили проблему ментальности, показав, что формирование менталитета не зависит от индивидуальных особенностей личности, персональные качества человека уходят на второй план по отношению к групповым особенностям, происходит «преломление коллективного в индивидуальном» (Февр, 1991, с.204). Дальнейшее развитие проблемы в данной школе (Ле Гофф, Ж.Дюби, Вовель, Буро, Шартье) выдвинуло понимание менталитета как системы, все элементы которой взаимосвязаны и взаимообусловлены, поэтому рассматривать его необходимо на разных уровнях: на микроуровне как индивидуальный менталитет, на среднем уровне – менталитет социальной группы, на макроуровне – национальный, этнический менталитет.

Но все же понятие менталитета наиболее употребимо и соотносимо с уровнем глобальных сообществ: нации, народа, этноса; менталитет определяется как фундаментальная особенность нации, «как единство образа мыслей, культурных особенностей нации и, в частности, национального языка, детерминированное экономическими и политическими условиями жизни в историческом контексте» (Рогальская, 2006, с. 453–455). Отдавая должное успехам в формировании специальной области

научного знания – менталистики (Акопов, Рулина, Привалова, 2006), можно отметить сохраняющуюся в отечественных исследованиях тенденцию не учитывать гендерной составляющей менталитета.

Любая общность людей, будь то нация, этнос, поколение определенной историко-политической эпохи и т.п., состоит из гендерных групп, мужчин и женщин. Поэтому для всестороннего исследования менталитета рассматриваемой общности, психологических особенностей наций, социальных проблем жизнедеятельности этносов в контексте истории необходимо вводить гендерный ракурс анализа, проводить исследование ментальностей представителей гендерных групп.

История ментальностей оформилась в самостоятельное направление в 1960-е годы вначале во французской «новой социальной истории», а затем во всем европейском гуманитарном знании в рамках «историко-антропологического поворота» – интереса к человеку, его представлениям и образу жизни. В центр научного рассмотрения были поставлены воззрения народа, эмоции и мысли обычных, в том числе «простых людей», анализ движущих механизмов их социального поведения (Э. Леруа Лядюри во Франции, Х. Медик, А. Людтке в Германии). Новая социальная история поставила во главу угла человека как субъекта истории, в данном направлении изучались все аспекты повседневной жизни людей прошлого, несводимые к экономике, политике, военной истории. Именно изучение «простых» людей включило в поле исследования представителей разных социальных групп – рабочих, жителей деревни, инвалидов, стариков и т.п., появились «истории повседневностей» этих людей. Целью исследования историков повседневности становится и изучение субъективного мира (мира чувств, переживаний, образов) субъектов истории, ранее не включавшихся в анализ, «не героев» (в противопоставлении с традиционной историей героев), простых людей. В русло данного направления влилась и «история женщин», которая начиналась с возрождения биографий великих женщин, но все более обращалась к жизненным историям обычных, незнатных и неизвестных женщин. Опыт женщин не записывался, не выделялся в письменной «большой» истории, которая была представлена важными для мужчин событиями – войнами, сменой политической власти, но не историей частной жизни. Интерес к рядовым исторического прошлого привел к сопоставлению и обнаружению различий в духовном мире и ценностях мужчин и женщин. Как отмечает историк-гендеролог Н.Л. Пушкарева, с возникновением «истории ментальностей» особое значение приобрели историческая и социальная психология, «тематизация и проблематизация “историй переживаний” в начале 70–80-х годов совпала с появлением и развитием в системе психологических наук интереса к “особенному”, “относительному”, “временному”, “обусловленному” ... история быстро сближалась с психологией, и этот союз оказался исключительно успешным, в том числе и для “женских исследований”» (Пушкарева, 2007, с. 63). Таким образом, изучение повседневности в направлении «новой социальной истории», истории ментальностей и развитие феминистских исследований в истории выдвинуло на передний план проблему гендерного фактора, необходимость учитывать особенности социального статуса мужчин и женщин в исследуемом обществе, особенности мировосприятия, памяти, представлений мужчин и женщин.

Антропологический поворот оказал огромное влияние и на развитие феминистской антропологии и этнологии (в которых женщины становятся объектами исторического, культурологического, антропологического исследования). Женщины, наряду с мужчинами, всегда были в истории человечества, они сохраняли культурную память, традиции, связь поколений любого этноса, народности. Фе-

министские теоретики 70-х годов акцентировали внимание на специфичности женского жизненного опыта, на ежедневных практиках повседневности, оформляющих женскую психологию. На этом основании они призывали изучать все сферы жизнедеятельности женщин, какими бы они ни казались малозначимыми исследователям-мужчинам. Феминистские антропологи подчеркивали неоднородность обществ, качественное своеобразие оценок, описаний, практик жизнедеятельности и, в целом, мировосприятия (ментальности) представителей мужской и женской части этноса, общества (работы М. Девулт, Ф. Пайн, М. Розальдо, Л. Ламфере, Р. Райтер и др.).

Дальнейшее успешное освоение проблематики менталитета, как нам видится, должно происходить при консолидации исследований в этнопсихологии, социальной антропологии, истории, лингвистике, социологии с позиций гендерного подхода. Специалисты в области гендерных исследований настаивают на обязательном изучении факторов формирования гендерных различий, мужской и женской системы ценностей, способов восприятия мира, фиксации запечатлевшегося в памяти (в том числе и коллективной памяти), мужского и женского менталитета. Показательны в этом плане работы российских гендерологов. Сфера частной жизни русских женщин, мир чувств и представлений были исследованы в работах историка Н.Л. Пушкаревой «Женщины Древней Руси» (Пушкарева, 1989), «Женщины России и Европы на пороге Нового времени» (Пушкарева, 1996), «Частная жизнь русской женщины в доиндустриальной России X– начала XIX вв.: невеста, жена, любовница» (Пушкарева, 1997). Специальных работ, посвященных историческому анализу эволюции эмоциональной сферы, динамике изменений разрешенного и запрещенного, ментальностей различных слоев древнерусского общества, практически не было до вышеуказанных работ. Малоизученными оставались и вопросы, связанные с особенностями русского менталитета: развитие представлений о материнстве и материнском воспитании, различиями в воспитании мальчиков и девочек, особенностями регулирования деторождения.

Особенности современного общества, развитие женского движения в «перестроечное» время, изменения в поведении, социально-ролевых статусах женщин и мужчин исследованы в работах социолога А.А. Темкиной и ее коллег. Социологи, демографы, этнологи отмечают значительные изменения и сдвиги в ценностных представлениях, оценках, отношениях, формах жизнедеятельности современных российских семей. Появились работы на тему «женских элит», «женщины в структурах власти», анализируются типы «политического поведения женщин», немало работ по теме занятости женщин в новой экономике, в предпринимательской деятельности (Марченко, 1995; Баскакова, 1998; и др.). Работы отечественных лингвистов (Земская, Китайгородская, Розанова, 1993; Верховланцева, 1989; Киуру, 1999; Кирилина, 1998, 2001, 2004; и др.) показывают перспективность сравнительного изучения женской и мужской языковой картины мира; анализ русских фольклорных произведений (Кирилина, Пушкарев, 1998) показал, как с помощью распространенных присловий создаются гендерные стереотипы, формируются черты «национального» менталитета.

Работа выполнена при финансовой поддержке гранта РГНФ № 13-06-00651а.

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ: «ТОЧКА РОСТА» ИЛИ НЕДОСТИЖИМЫЙ ИДЕАЛ ПСИХОЛОГИИ?

Усольцева И.В. (Москва)
iv-usoltseva@yandex.ru

В современной науке проблема интеграции научного знания в противовес его дифференциации стоит чрезвычайно остро. «Расхожая фраза “открытия происходят на стыке наук”, – пишет известный отечественный философ И.Т. Касавин, – звучит как банальность, и это означает: междисциплинарность – та самая характеристика науки, в которой контекст открытия получает свое институциональное обоснование; это, как отмечал еще А.П. Огурцов, черта науки переднего края, революционной науки в отличие от мейнстрима и нормальной науки» (Касавин, 2010, с. 62).

Проблема междисциплинарных исследований получает и новый импульс для своего осмысления в условиях перехода на двухуровневую систему высшего образования, когда степень бакалавра может быть получена в одной профессиональной области (и стоящими за ней методологическими установками и исследовательскими практиками), а степень магистра – в другой (где методологические установки и исследовательские практики могут оказаться другими, если не противоположными, уже освоенным).

Каков же взгляд психологии на проблему междисциплинарности?

В середине и конце XX в. в трудах Ж. Пиаже, Б.Г. Ананьева, Б.М. Кедрова были предложены иерархические модели междисциплинарных взаимосвязей психологии с другими науками: психология должна занимать центральное место, даже определяя, по утверждению Ж. Пиаже, развитие других наук (Пиаже, 1969). В педагогике – науке, изначально считающей себя и свой предмет исследования междисциплинарными, весьма популярны идеи К.Д. Ушинского, которые были разработаны им еще в XIX в., о ведущей роли психологии для наук, занимающихся воспитанием.

Однако к сегодняшнему дню уровень развития науки и ее осмысление в рамках науковедения и эпистемологии существенно изменился, создавая новые факторы, определяющие актуальность осмысления проблемы междисциплинарности. Одним из основных факторов является парадигмальный сдвиг, связанный с изменением понимания сущности и структуры научного знания, включением в категорию достоверного, истинного знания феноменов и явлений, ранее не относящихся к ним (неявное знание, личностное знание, интуитивное знание, информация, практика и т.д.). Кроме того, в связи с изменением социально-экономической структуры общества, прогрессом науки и техники, закономерно изменились функции и ценностный «вес» научного знания, что особенно очевидно в трансформации взаимоотношений между фундаментальным и прикладным знанием. Раньше научное знание было элитарным, оно принадлежало «избранным» – профессионалам, ученым, за ними общество признавало право на преобразования реальности на основе их знаний, уровня образования и интеллектуального развития, профессионального опыта. Такому знанию (и частично носителю этого знания) имплицитно приписывалось качество уникальности. Неграмотность основной массы населения, недоступность, в том числе и по финансовым причинам, образования, книг, журналов, делала слой людей, обладающих научными знаниями и специальными способами познания, достаточно небольшим.

Распространение грамотности, доступность для большинства людей среднего образования, выстраиваемого в соответствии с логикой научных дисциплин, доступность в России высшего образования расширили круг людей, способных понимать язык науки, применять специфические для научного познания способы и приемы мышления. Усложнение средств производства, появление техники, доступной практически каждому человеку, сделали задачу овладения знаниями, имеющими в своей основе результаты научных исследований, лично значимой для большинства современных людей. Изменение статуса учителя наглядно отражают эту тенденцию утраты научных, говоря шире – профессиональных знаний, черт уникальности и элитарности.

Как следствие, в современном мире научное знание начинает приобретать характеристику массовости (доступности любому человеку), утрачивает свойство уникальности и приобретает в качестве основополагающего свойство алгоритмизированности, которое имеет в качестве одной из своих основ характеристику воспроизводимости результатов эксперимента (достоверного научного знания) другими исследователями, в других условиях и т.д. Вместе с тем развитие информационных технологий придает характеристике воспроизводимости новое измерение, ведь алгоритм, берущий начало от компьютерной программы – это не только повторение конечного набора операций в заданной последовательности, это еще и возможность воспользоваться таким алгоритмом любому пользователю.

Алгоритмизированность и воспроизводимость любым пользователем – атрибуты любого технического устройства – находят свое отражение и в понятии «технология» как особого качества научного знания. Эта тенденция обнаруживается в психологии (психодиагностические технологии, психотехника и т.д.) и в педагогике (появление обучающих технологий, воспитательных технологий и как теоретических понятий, и как особых антропопрактик (В.И. Слободчиков)).

Другой немаловажный аспект актуальности междисциплинарных исследований связан с изменением позиции познающих субъектов – исследователей, представляющих разные науки. Понятие «междисциплинарные исследования», пишет И.Т. Касавин, «выражает особенности познавательного процесса, взятого в контексте коммуникации субъектов, производящих и потребляющих знания» (Касавин, 2010, с. 61).

О необходимости нахождения взаимопонимания между представителями разных наук говорят и зарубежные исследователи. Британские исследователи А. О'Катан, Э. Мерфи, Дж. Нихол озаглавили свою статью весьма симптоматично: «Мультидисциплинарность, междисциплинарность или дисфункциональность? Командная работа в исследованиях, использующих смешанные методы» (O' Cathain, Murphy, Nicholl, 2008). Объем работ зарубежных авторов, посвященных проблемам подготовки современных исследователей к проведению междисциплинарных исследований, к работе в команде исследователей-представителей разных наук, превышает число публикаций, освещающих теоретические аспекты проблемы.

Осмысление проблемы междисциплинарных исследований в психологии особенно важно с теоретической и с практической стороны в той области, где пересекаются интересы психологии, педагогики, социологии, политологии. Эту область в последнее время и теоретики, и практики весьма решительно выводят за пределы педагогической психологии, придавая ей более широкий социальный контекст («психолого-педагогическая наука» (Фельдштейн, 2010), «психология образования» (Дубровина, 2004)).

Уже сами эти понятия указывают на невозможность остаться в рамках узкодисциплинарного подхода, но каковы формы, методы, модели междисциплинарных исследований в этой проблемной области? Каковы хотя бы типичные трудности, с которыми сталкиваются представители разных научных дисциплин при попытке выстраивания своих междисциплинарных «отношений»?

А такие трудности, безусловно, есть, например, при использовании в педагогике понятие «субъект», разработка и оригинальная концепция которого принадлежит А.В. Брушлинскому (Брушлинский, 2003) и его школе.

Объяснительный потенциал этого понятия для нахождения причин и изменения различных затруднений в процессе обучения и воспитания достаточно очевиден. Ребенок не может учиться и развиваться, будучи пассивным объектом педагогического воздействия, – все педагоги это интуитивно хорошо понимали и понимают. Понятие «субъект» хорошо «персонифицирует» затруднения детей в процессе их обучения и воспитания: слабое усвоение знаний, умений, интеллектуальная пассивность, «знаемость», но недейственность социальных норм и т.д.

Налицо, казалось бы, весьма плодотворная ситуация для междисциплинарного взаимодействия: одна наука может объяснить, а другая хочет на основании этого объяснения изменить реальность. «Проверив» на практике понятие субъектности, выкристаллизовавшееся все-таки в процессе исследований, пусть и экспериментальных, можно было бы его уточнить, обновить методы изучения, углубить наше понимание человека как субъекта.

Но во многих исследованиях субъект-субъектных отношений, проведенных в педагогике, мы можем и не найти указания на активность субъекта – системообразующей характеристики субъекта для психологов.

И заимствование понятия оказывается не только неточным, но и односторонним (из психологии в педагогику), а междисциплинарность предполагает все-таки взаимодействие, ведущее к взаимному обогащению понятийно-категориальных структур, исследовательских практик, схем интерпретации.

Анализируя научные работы и практические разработки, оперирующие понятием «субъект», нельзя не отметить противоречивость методологических установок исследователей, конфликт интерпретаций этих явлений на теоретическом уровне, заимствования на методическом и процессуальном уровнях исследования. Это приводит к тому, что в психологии, педагогике и особенно в научных областях, возникших на их стыке (педагогической психологии, психологии образования) факты о человеке как субъекте накапливаются, реализуются разные варианты их категоризации (а не классификации) на основе разноуровневых акцидентальных характеристик, но отсутствует основа для классификации на основе их сущностных, субстанциональных свойств.

Указанные факты заставляют искать новые модели междисциплинарных взаимодействий психологии с другими науками и новые формы междисциплинарных исследований. В этой связи представляется важным обратиться к наследию А.В. Брушлинского, чьи работы в области методологии психологии, ее взаимосвязей с логикой, математикой, информатикой, физиологией и социологией (Брушлинский, 1965, 1995) представляют существенный интерес для разработки проблемы междисциплинарности как особого качества современной («постнормативной») науки. Категория субъекта представляет несомненный интерес для понимания специфики взаимодействия субъектов междисциплинарного исследования и разработки технологий их продуктивной командной работы.

ПРЕДСТАВЛЕНИЕ О РУССКОМ НАЦИОНАЛЬНОМ ХАРАКТЕРЕ В РАБОТАХ Б.П. ВЫШЕСЛАВЦЕВА

Харитоновна Е.В. (Москва)
kharitonova-fish@mail.ru

Обращение к работам выдающихся русских мыслителей – представителям духовно-религиозного направления в философии – долгие годы было невозможно. Однако многие идеи о человеке, его душе, особенностях русского народа, высказанные в конце XIX-го и начале XX-го века представителями русской религиозной философии В.С. Соловьёвым, П.Д. Юркевичем, Н.А. Бердяевым, Б.П. Вышеславцевым и др., не теряют своей актуальности и являются одним из источников современного психологического знания.

Главными темами русской религиозной философии были учения об Абсолюте, о богочеловечестве, всеединстве (В.С. Соловьёв), сердце (П.Д. Юркевич), личности (Н.Н. Бердяев) и др. Борис Петрович Вышеславцев – представитель этого направления, он разделял персонализм Бердяева и разрабатывал собственную концепцию Абсолюта, но основное внимание сосредоточил на религиозно-философской антропологии, этической, социальной и правовой проблематике. Учение Вышеславцева было подвержено многочисленным влияниям: немецкий идеализм в лице И.Г. Фихте и И. Канта, Платон и современная философия (А. Бергсон, Н.А. Бердяев, М. Шелер, Н. Гартман, Э. Гуссерль). Кроме собственно философских источников, большое значение для формирования воззрений Вышеславцева имели теории психоанализа З. Фрейда и К.Г. Юнга. В 1922 г. Б.П. Вышеславцев был выслан за границу, где в Берлине становится активным участником Русской религиозно-философской академии (РРФА). В 1926 г. он переезжает в Париж и совместно с Н.А. Бердяевым читает в РРФА курс лекций «Христианство и государство. Христианство и социальный вопрос».

С 1925 по 1939 г. Вышеславцев занимал пост заместителя главного редактора журнала «Путь». Именно в этом журнале были опубликованы важнейшие статьи Вышеславцева периода эмиграции. В середине 20-х годов XX в. состоялось личное знакомство Вышеславцева с К.Г. Юнгом. Русский философ стал последователем юнгианской версии психоанализа. В 1936 г. Вышеславцев совместно с Э.К. Метнером осуществил 4-томное издание трудов Юнга на русском языке.

Вышеславцев, как и Юнг, в годы прихода к власти нацистов принял решение сотрудничать с нацистским правительством. Ни один источник не позволяет узнать, чем именно занимался Вышеславцев во время войны. Но и этот факт его биографии отдалил его работы от обращения к ним и их анализа в России. В 1943 г. он уехал из Франции в Швейцарию, будучи членом Международного психологического общества. Последний период жизни философа связан с его идейным сближением с Народно-трудовым союзом, в это время выходят его книги «Философская нищета марксизма» (1952; под псевдонимом Б. Петров) и «Кризис индустриальной культуры» (1953). Последняя работа «Вечное в русской философии» вышла в свет после смерти философа, в 1955 г.

Наше обращение к работам Б.П. Вышеславцева обусловлено его научными интересами, прежде всего попыткой проанализировать русский национальный характер на основе сказок и былин. В 1923 г. Б.П. Вышеславцев на философской конференции в Риме делает доклад под названием «Русский национальный характер», в котором

отмечает, что «мы (русские) интересны, но непонятны для Запада и, может быть, поэтому особенно интересны, что непонятны; мы и сами себя не вполне понимаем, и, пожалуй, даже непонятность, иррациональность поступков и решений составляют некоторую черту нашего характера» (Вышеславцев, 1995, 113).

Основная идея доклада заключается в том, что характер народа проявляется на бессознательном уровне, в подсознании людей, «область подсознательного занимает исключительное место». Для проникновения в бессознательное Вышеславцев использует психоаналитические методы, предполагая, что бессознательное нашего духа раскрывается в снах, а сны народа, в свою очередь, отражаются в народном эпосе, сказках, пословицах и поговорках.

Современное обращение к фольклору направлено на поиск универсальных ценностей народа, отраженных количественно и качественно в языковых единицах. Именно в пословицах и поговорках, сказках и былинах выражается свойственный народу склад ума, способ суждения, особенность воззрения; в них проявляются быт и обиход, дух и характер, нравы и обычаи, верования и суеверия. Этнический эталон народа – его представления о совершенном человеке, социально одобряемых формах поведения, ценностях и идеалах – хранится в устном народном творчестве как коллективном продукте творчества.

В своей работе Вышеславцев обращается к анализу содержания народного эпоса, через сказки и былины, в которых, по его мнению, произвольно выражаются сокровенные мысли, глубоко запрятанные, внутренние чаяния-мечтания народа. В русской сказке находит автор страхи русского народа: он боится бедности, еще более боится труда, но всего более боится «горя», которое привязывается к нему. Но один страх в сказках русского народа представляется страхом более возвышенным, чем страх лишений, труда и даже «горя», – это страх разбитой мечты, страх падения с небес.

Кроме страхов в сказках проявляются бессознательные мечты русского народа, при этом диапазон желаний весьма обширен, от самых возвышенных до самых низменных, житейских, связанных с материальным достатком. Ярким примером таких желаний является сказка о Емеле, который, лежа на печи, мечтает «о молочных реках и кисельных берегах», на любое предложение пальцем пошевелить для какого-нибудь дела неизменно отвечает: «Я ленюсь!» Но ему принадлежит волшебная щучка, которая исполняет все его желания. Все работы выполняются сами собою, «по щучьему велению». В русских сказках таких героев немало и они не считаются отрицательными персонажами, а в реальной жизни проявляются в мечтателях-бездельниках, которые нападают на богатых с целью экспроприации для того, чтобы все у них было не в результате упорного труда, а «по щучьему велению, по моему хотению».

Весьма показательным является еще один пример отрицательного свойства, рассматриваемый Вышеславцевым. Этот пример касается важнейшего нравственного императива православного человека – его религиозности, или, точнее, отношения к религиозным святыням, которые однажды, в пылу безудержной обиды русского человека на что-то или кого-то, таковыми вдруг перестают быть. В этом проявляется склонность русского характера к крайностям. В былине о доблестном Илье Муромце, который, будучи «смертельно» обиженным тем, что князь Владимир не позвал его на свой «званный пир», начал расстреливать стрелами купола и «чудесные кресты» на киевских церквях. Как замечает философ, «вот вам вся картина русской революции, которую в пророческом сне увидела древняя былина. Илья Муромец – олицетворение крестьянской Руси, устроил вместе с самой отвратительной

черню, с пьяницами и бездельниками, настоящий разгром церкви и государства, внезапно он стал разрушать все, что ранее признавал святыней и что защищал всю свою жизнь» (там же, с. 116). Вышеславцев делает вывод о том, что в этой былине отражен русский характер, его реакция на несправедливость, стихийная, непредсказуемая и явно избыточная. Однако склонность признавать свои негативные черты, самокритичность, самоосуждение и скромность русского человека также принадлежат русскому характеру, по мнению философа, который призывает в свидетели работы Гоголя и Достоевского. «Нет народа, который до такой степени любил бы ругать себя, изобличать себя, смеяться над собой. Но тот же Достоевский верит в высокий дух русского народа. Верим и мы, и наша вера ценна потому, что она прошла через горнило глубочайшего сомнения» (там же, с. 116).

В этой связи показательна еще одна характеристика русского характера, выделяемая Вышеславцевым, – это стремление перенестись в сказках «за три моря, в иное царство, в иное государство». Как отмечает философ-аналитик, это есть, наверное, «главная и самая красивая мечта русского народа». Однако в сказочных путешествиях «за три моря» содержится и нечто более возвышенное, а именно стремление к новому, неизведанному. Такое стремление является источником любознательности, познавательной активности и творчества, присущее русскому народу.

В заключение философ определяет, что в народном эпосе подсознательная душа народа высказывает то, чего она втайне желает или чего боится. В этих подсознательных силах заключено все прошлое и будущее народа. Таким образом, Б.П. Вышеславцев призывает изучать русский национальный характер путем анализа устного народного творчества. И такой анализ, безусловно, может быть продуктивным, так как позволяет глубоко погрузиться в исследование структурных характеристик русского менталитета. И на основе этих характеристик менталитета создать более целостный психологический портрет русского человека, представителей разных социальных слоев, возрастных и половых групп общества, стратегии поведения в разных ситуациях, особенности взаимоотношений членов семьи и семейного воспитания.

ПРОБЛЕМА ВНУТРЕННЕГО ДИАЛОГА В ТВОРЧЕСТВЕ Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО

Холондович Е.Н. (Москва)

holelena@bk.ru

А.В. Брушлинский указывал на социальность психики человека, которая проявляется в субъект-субъектных и субъект-объектных связях каждого индивида, и это взаимодействие происходит в процессе деятельности, общения. Он писал, что «любой человеческий индивид всегда существует и развивается в условиях опосредствованного общения (усвоение всей накопленной до него культуры), а непосредственное общение может быть не всегда, хотя именно оно является первичным, генетически исходным» (Брушлинский, 2006, с. 293). Человек существует в мире как субъект, личность, развивающаяся в постоянном диалоге с другими субъектами, с миром. Одним из способов самопознания и самосознания человека является внутренний диалог. Наиболее ярко он представлен в художественном творчестве Ф.М. Достоевского.

Рассматривая человека не статично, а в постоянной динамике, в которой диалог непрерывен, писатель показал диалогичность внутренней речи и мышления человека. Прослеживая разные виды диалогов, аналитически, скрупулезно исследует их развитие, он связывает их с психологической структурой личности. Природа диалога определяется мотивами человека, его оценками, отношениями с собеседниками. Диалог у Достоевского – это способ самоутверждения человека и развития его самосознания.

М.М. Бахтин в работе «Проблемы поэтики Достоевского» выделяет несколько видов диалога в творчестве Ф.М. Достоевского.

Диалог с «оглядкой» на значимого другого. Данный вид диалога представлен в виде предугадывания чужого слова о себе. Это скрытая оценка себя с позиции значимого другого. Бахтин определяет его как «приниженный» тип корчащегося слова. Для его носителя характерны боязнь упрека или насмешки, предугадывание реакции на себя и торопливое означивание себя словами другого. Это определяет особенности мышления и переживания, видения и понимания себя и окружающего мира, которые проявляются в своеобразной речевой манере. Речь с оговорками, повторением слов, с частым обращением к уменьшительным, ласкательным прилагательным, за ними герой как бы прячется, пытается найти извинения за свою неуклюжесть, пытается выглядеть лучше. Наиболее ярким носителем такого вида диалога является герой романа «Бедные люди» Макар Девушкин (Достоевский, 1972).

Диалог с собой Другим и через себя обращение к группе (поиск себя и оправдание себя). Подобный диалог представлен в трех лицах в сознании героя повести «Двойник»: его ««Я» для себя» – голос приниженный, корчащийся, ««Я» для другого» (самоутверждающийся) и не признающий героя третий голос (оценивающий), который вне героя реально не представлен. Т.е. все произведение построено «как сплошной внутренний диалог трех голосов в пределах одного разложившегося сознания; три голоса поют не в унисон, а каждый ведет свою партию». Здесь Достоевский вскрывает важный механизм функционирования внутреннего мира человека: его зависимость не только от интрасубъективного, но и от интерсубъективного пространства (Достоевский, 1972).

Второй голос есть у каждого героя Достоевского, но только в «Двойнике» и «Братьях Карамазовых» он принимает форму самостоятельного существования.

Диалог с «оглядкой» на чужое сознание. В «Записках из подполья» мы видим третий вид диалога. Диалог построен в форме протеста против чужого слова о себе. Герой во что бы то ни стало стремится это слово угадать, предупредить и непременно опровергнуть. В своих рассуждениях он постоянно «забегает вперед», со злобой заглядывая в лицо предполагаемого собеседника. Но особенность данного вида диалога заключается в том, что герой не может до конца определить себя в своем сознании, выработать свое собственное мнение о себе, в результате происходит формирование зависимости от чужого мнения. Его «оглядка» касается не только значимых других, но и всего мира в целом. Он выстраивает целую «идеологию» «подпольного человека» (Достоевский, 1973).

Слово с «лазейкой». Близким по своей сути к диалогу с «оглядкой» является слово с «лазейкой». Его смысл заключается в стремлении героя утвердиться в собственных глазах, но это невозможно, так как мнение о себе находится в прямой зависимости от чужого мнения. Очень важно подчеркнуть, что в данной ситуации человек перестает сознавать, чье мнение для него наиболее значимо: его собственное, покаянное и осуждающее, или желаемое, оправдывающее и принимающее его мнение другого. Наиболее яркий пример такого слова звучит в диалогах Настасьи Фи-

липовны (роман «Идиот») (Достоевский, 1973). Обращение к миру (взаимодействие с идеей). Наиболее ярко внутренний диалог такого плана представлен в романе «Преступление и наказание» (Достоевский, 1973). На протяжении всего произведения Раскольников постоянно обращается к своим мыслям, к своей идее. Он как бы ее разворачивает, расчленяет, передумывает в своем сознании. Те герои, с которыми он находится в реальном или мысленном диалоге, постепенно становятся символами тех идеологических вопросов, которые он решает. «Здесь и сейчас» для него необходимо «мысль разрешить». Его монологи глубоко диалогичны. И как очень верно замечает М.М. Бахтин, они наполнены не спорами со значимыми другими, а прежде всего спорами с различными идеологиями, носителями которых и являются другие персонажи.

Диалог в лицах. В более поздних произведениях внутренний диалог героев переводится в более широкий план. Он как бы разделен между несколькими мирами. Так, Иван Карамазов (роман «Братья Карамазовы»), его идеология, его метания представлены и от лица Ивана, и от лица Смердякова, и от лица Алеши Карамазова. Т.е. случайные слова одного персонажа перекликаются с тайными, едва уловимыми мыслями другого персонажа. В разговоре Ивана с Алешей Достоевский представляет такую форму диалога, как обращение к себе лучшему. Черт Ивана – это уже другое его «Я» – враждебное, издевающееся, провоцирующее. В нем собрано все самое низменное, злое и жестокое, что есть в Иване Карамазове, прикрытое «пошлой и слащавой маской приличного джентльмена». Именно под этой маской скрывается «сила низости карамазовской». Еще одно «Я» Ивана Карамазова – Смердяков. Именно он разглядел в Иване идеолога «все дозволено, если нет веры». Смердяков явственно услышал и воплотил в жизнь бессознательные стремления Ивана. В легенде о «Великом инквизиторе» происходит диалог Ивана Карамазова с миром. Словами инквизитора Иван выносит приговор существующему миру (Достоевский, 1976).

Самосознание героев Достоевского диалогизировано. Человек есть субъект обращения. Герои находятся в постоянном субъект-субъектном общении. Нет объектов, которые анализируются. Есть только субъекты, полемизирующие с собой, с другими субъектами, с миром в целом. В диалоге человек находит себя, становится тем, чем он есть на самом деле, со всей своей внутренней расколотостью, противоречивостью. Основная схема диалога – противостояние человека человеку, «я» и «другой». И «другой» – это человек, «они», мир, который принимается или нет героем. В первых произведениях Достоевского внутренний диалог реален, в более поздних романах, особенно в «Братьях Карамазовых», внутренний диалог представлен более сложно. Он скрыт за реальным диалогом персонажей.

Обсуждая вопрос внутреннего диалога в произведениях Ф.М. Достоевского, мы затронули тему поиска своего собственного «Я» при диалоге с другими людьми, с миром.

Отношения человека охватывают пространство его внутреннего мира и продолжают в интерактивном пространстве, являются единством внутреннего и внешнего соединения его «Я» с миром. Здесь осуществляется опосредование, которое имел в виду С.Л. Рубинштейн, анализируя природу самосознания. Личность как учитель, как лидер, как брат и еще множество жизненных ролей и позиций. Но все это в итоге сливается в единое «Я», интегрирующее себя в различных проявлениях, благодаря которому личность не распадается на множество ролей, но посредством самосознания осуществляет интерпретацию. Оно дает оценку и через совокупность этих оценок вырабатывает обобщенное представление о себе, о своем «Я».

«Я» не статичный «центр» личности, а динамический. Его задача – придать как можно большую определенность самовыражению и самореализации личности. Чем это обусловлено? Во-первых, жизнь не стоит на месте, ситуации и обстоятельства меняются, необходимо вырабатывать новые отношения к происходящему. Эти задачи и осуществляет «Я» при помощи сознания и самосознания. Во-вторых, имеет значение особенность самого «Я», уровень его идентичности, определенность его интерпретаций, уверенность его мнений. Посредством интерпретаций личность и создает свой внутренний мир, который имеет форму целостно-смыслового конструкта, обеспечивающий понимание и объяснение мира в целом и самого себя. Мнение человека о себе, его «Я», во многом строится из отношения и оценок других людей (реальных или идеальных). «Я» осознает себя, рефлексировать себя как таковое. Внутренний мир личности состоит из интерпретаций своего «Я». Интерпретация связывает различные уровни «Я» – осознанные или нет. Она осуществляет связь внутреннего «Я» с внешним миром. Одной из форм этой интерпретации является внутренний диалог. Именно он способствует осознанию себя как личности, своего места в мире и отношения к себе других людей. Это одна из форм рефлексии, позволяющая взглянуть на себя, свои поступки глазами другого, значимого для тебя или нет. Как писал С.Л. Рубинштейн: «Не существует “Я” вне отношений к “Т” », и не существует самосознания вне осознания другого человека как самостоятельного субъекта» (Рубинштейн, 2000, с. 636).

Объективировать внутренний диалог очень сложно, поэтому он и называется «внутренним», но он очень важен для понимания поступков и мотивов человека. И Ф.М. Достоевский в своем творчестве нам наглядно показывает его наличие.

СУБЪЕКТ И СУБЪЕКТНОСТЬ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ОПРЕДЕЛЕНИЕ ПОНЯТИЙ

Шадриков В.Д. (Москва)
shadrikov@hse.ru

Для четкой ориентации в теоретических вопросах деятельности важно определить в понятиях: субъект, субъектность, субъективность.

В философском словаре (Философский словарь, 1986) субъект (от лат. *subjectum* – подлежащее) определяется как активно действующий и познающий, обладающий сознанием и волей индивид или социальная группа. Отмечается, что первоначально, например у Аристотеля, понятие субъекта обозначало носителя свойств, состояний и действий. Очевидно, в понятие субъекта должны входить и его свойства и состояния, и источник активности, направленности на объект.

Раскрывая понятие субъекта, мы не можем обойти понятий субъектности и субъективности. Субъективное есть то, что свойственно субъекту или производно от его деятельности; характеристика знания, выражающая те моменты, в которых знание не вполне точно и всесторонне воспроизводит свой объект (Большой энциклопедический словарь, 1997).

Когда мы определяем субъективное как то, что свойственно субъекту, мы фактически даем характеристику субъекту, описываем субъект через его свойства и состояние (Аристотель). Когда же мы определяем субъективное как производное от деятельности субъекта, мы даем характеристику результату деятельности субъекта

со стороны индивидуальных характеристик этого результата, обусловленных качествами субъекта. В дальнейшем будем исходить из того, что в действительности существуют люди, которые проявляют активность (действуют), обеспечивая этим свое бытие. Отдельного человека назовем индивидом. Если рассматривать его с позиций источника активности, деятельности и отношений, то индивид будет выступать субъектом жизнедеятельности. Каждый индивид характеризуется набором индивидуальных качеств, которые в своей совокупности и характеризуют его как индивидуальность. Если рассматривать индивидуальность с позиций ее проявления в отношениях и деятельности, то мы получим субъективность как свойственную данному субъекту деятельности систему отношений и индивидуальных характеристик деятельности и ее результата.

Субъективность есть выражение индивидуальности в системе отношений, характеристик деятельности и ее результата.

Теперь обратимся к понятию субъектности. Анализ литературы показывает, что при достаточно частом обращении к данному понятию мало кто из авторов приводит его четко сформулированное определение. Анализируя контекст употребления понятия субъектности, мы можем, однако, определить его как некоторое основополагающее качество субъекта, или, иными словами, то качество или систему качеств, которые делают человека субъектом.

Понятие и значение субъектности можно раскрыть через систему взаимодействия внутреннего, субъективного мира человека и объективного мира, в котором он живет и действует.

Однако жизнь человека, как внутренняя, так и внешняя, проходит в многоуровневом пространстве в условиях многофакторной детерминации. Стремления человека как субъекта жизнедеятельности постоянно противостоят внешние условия: противодействия и препятствия со стороны предметной среды и со стороны других субъектов (навязывание их воли и желаний). Кроме того, человеку как субъекту жизнедеятельности могут противостоять внутренние условия: в ситуации борьбы мотивов, ценностно-смысловых конфликтов, недостаточного уровня развития способностей, необходимых для реализации определенной деятельности, дефицита информации и т.д. Противодействие внешних и внутренних условий преодолевается волей человека, за которой стоит такое качество, как субъектность.

Таким образом, субъектность мы можем определить как качество личности, заключающееся в способности противостоять внешним и внутренним условиям, препятствующим реализации ее интересов (достижению целей, самореализации, проявлению индивидуальности), при сохранении субъективности поведения.

Если говорить о субъектности применительно к конкретной деятельности (субъекте деятельности), ее можно определить как способность сознательно инициировать данную деятельность, преодолевать внешние и внутренние противоречия (противодействия), препятствующие ее успешной реализации и, соответственно, получению максимально высоких результатов.

Кроме того, очевидно, что такое качество, как субъектность, должно базироваться на ключевых характеристиках субъекта или тех качествах личности, которые характеризуют ее как субъекта. Таким образом, субъектность представляет собой некоторое системное качество личности, в основе которого лежит ряд конкретных характеристик и способностей, обеспечивающих возможность проявления личностью своей индивидуальности, субъективности, вопреки внешним противодействиям, и характеризующих ее как субъекта (деятельности, отношений, жизненного пути и т.д.).

Поэтому в качестве рабочего определения понятия субъектности мы можем также дать такое определение: субъектность – это характеристика человека, представляющая собой совокупность свойств и качеств личности, которые делают ее субъектом. Соответственно уровень развития субъектности определяется уровнем развития данных качеств у конкретного человека.

Далее необходимо отметить, что в каждом виде деятельности субъектность будет проявляться по-своему, поскольку разные виды деятельности требуют решения различных задач. Если задачи деятельности требуют максимальных волевых усилий – на первый план будут выходить волевые качества субъекта. Если требуется глубокий содержательный анализ внешнего материала или процессов, разворачивающихся во внутреннем плане – на первый план будут выступать рефлексивные и интеллектуальные качества субъекта. Если задачи деятельности предполагают удержание или отстаивание собственной позиции и собственных интересов можно говорить о доминирующем значении таких качеств, как резистентность и устойчивость внешнему давлению и внешним манипуляциям. И так далее. Данные положения позволяют поставить вопрос о «пропорциональности» субъектности, т.е. приобретении ей качественного своеобразия в различных видах деятельности, при сохранении общего, базового ядра.

Становление личности субъектом деятельности происходит в процессе организации своей деятельности. Организация личностью своей активности предполагает мобилизацию ресурсов в соответствии с мотивацией, результатом и целью деятельности (Абульханова, 2007).

Системный характер активности субъекта в его целостном отношении с требованиями деятельности, отмечает К.А. Абульханова, реализуется через механизмы оценки, контроля и принятия решений.

Субъект с учетом своих индивидуальных особенностей (возможностей и недостатков) согласует систему своих личностных качеств (чувств, мотивации, воли) с системой объективных условий и требований решаемой задачи (Абульханова, 2007).

Сознание отражает мир через мотивацию субъекта. «Человек воспринимает не только то, что есть в мире в целом, но, прежде всего, то, что для него самого значимо, актуально. В этом смысле сознание – это отражающая способность действующего, деятельного субъекта. Субъект, по-видимому, отражает причинную связь своих действий с изменением действительности (что позволяет ему осмыслить способ, характер, причину своих действий). Способность к отражению связана с изменением позиции субъекта в ходе деятельности. То, что было существенно на одном этапе деятельности, уже не является значимым на другом. Именно поэтому надо говорить об условиях, которые в деятельности постоянно изменяются, обновляются» (Абульханова, 2007).

Таким образом, в сознании субъекта отражается способ его действия, но он отражается особым образом, на основе динамики деятельности, изменения ее задач, событий. Для понимания сущности деятельности важно в качестве единиц ее анализа использовать понятие «задачи деятельности». Оно более адекватно выражает тот факт, что не всякая деятельность и не на каждом этапе имеет результат в виде предмета или продукта. Результатом может быть решение разного рода задач, которые ставятся самим субъектом (или перед ним) в профессиональной деятельности. При решении задачи и проявляется способность субъекта к целостной организации деятельности, к оптимальной комбинации ее условий и требований.

Таким образом, мы рассмотрели систему основных понятий, характеризующую деятельность со стороны субъектности и субъективности.

В данной научной работе использованы результаты проекта «Изучение субъектности и ее проявления в ментальном развитии человека», выполненного в рамках Программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ в 2013 г.

ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ ВООБРАЖЕНИЯ КАК ПРОБЛЕМА МЕТОДОЛОГИИ ПСИХОЛОГИИ (на примере анализа работы В. Вундта «Фантазия как основа искусства»)

Шрагина Л.И. (Одесса, Украина)
shragina.2011@mail.ru

«Фантазия как основа искусства» – первая глава второго тома десяти томного труда В.Вундта «Психология народов. Исследование законов развития языка, мифов и обычаев» («Völkerpsychologie»). В этой работе Вундт, по сути, намечает все подходы к определению природы воображения как психологического феномена, которые в различных вариантах будут разрабатывать психологи на протяжении всего наступающего XX столетия (именно этот факторопределил ее выбор в качестве объекта анализа). Однако единой точки зрения на психологическую природу воображения нет до сих пор. Более того – воображение в современной когнитивной психологии, психологии творчества и других направлениях оказалось в ситуации Золушки – оно исчезло из раздела «Познавательные процессы» многих современных учебников по общей психологии (в частности, «Психология XXI века» под ред. В.Н. Дружинина, 2003). Не рассматривается воображение как самостоятельная психическая функция и в современных монографиях по когнитивной психологии (Солсо, 1996; Стернберг, 2002; Дружинин, 2002; Холодная, 2003).

Работа Вундтасложна для последовательного анализа: научный материал, хотя и разделен на главы и разделы, часто повторяется, подается в форме свободного размышления, в ходе которого обосновываются аргументы и делаются выводы. Исходные понятия четко не формулируются, в ходе изложения могут изменять свой смысл и даже противоречить первоначальному.

Поэтому автор данного исследования, опираясь на принятую в настоящее время методику изложения научных работ, рассмотрит постановку проблемы, поиску решения которой посвятил свою работу Вундт, и обоснование, на основе современных ему научных взглядов, его точки зрения на природу воображения. Затем, опираясь на намеченные Вундтом подходы, покажет их дальнейшее развитие и основные направления исследований по проблеме воображения, результаты этих исследований, а также противоречия, которые все еще не позволяют сформировать единый взгляд на психологическую природу воображения, и предложит свою версию решения этой проблемы.

Ответы на вопросы «Что же такое фантазия? Что происходит в нас, когда мы говорим о деятельности фантазии? И чем отличается она от других “душевных” процессов?» Вундт предлагает искать, анализируя продукты ее деятельности – искусство, религию и мифы (Вундт, 1914, с. 2). А несколько ниже Вундт присоединяется к мнению, что поскольку фантазии «подчиняются все роды человеческого твор-

чества, то границы между художественным творчеством и другими областями теоретической и практической деятельности совершенно изглаживаются, «что изобретатель-техник и комбинирующий конъюнктуры ярмарки купец и творец научных гипотез и теорий – могут быть названы художниками, если принять это слово в самом широком смысле» (там же, с. 26–27).

Термин «фантазия», по Вундту, обозначает «творческую способность души таким образом, что одинаково охватывает как указанные еще Аристотелем *понятия процессов воспоминания, так и творение чего-то нового* (здесь и далее курсив мой. – Л.Ш.), т.е. того, что не может быть сведено ни к каким определенным пережитым впечатлениям» (там же, с. 29).

Признавая, что фантазия проявляет себя в деятельности, отличить ее от других проявлений «душевной жизни» Вундт не может: «...какие бы то ни было верные критерии, ни взятые в отдельности, ни все вместе, не могут свидетельствовать нам о разграничении того, что мы называем деятельностью Фантазии, от других областей душевной жизни, обыкновенно не причисляемых к деятельности воображения» (там же, с. 18), рассматривая тем самым фантазию и воображение как синонимы.

Анализируя взгляды на психологическую природу воображения, Вундт приходит к однозначному суждению, что образы фантазии, которые рассматриваются как «измененное воспроизведение», противоположны образам памяти – «неизмененному воспроизведению».

В качестве критериев, которые, по мнению ученых, характерны именно для фантазии, Вундт анализирует наглядность, продуктивность и самопроизвольность. И делает вывод в разделе «Мнимые признаки фантазии»: «Отдельные качества, которые считаются специфическими для деятельности фантазии, так же сомнительны, как и попытки разграничить фантазию со смежными ей психическими функциями» (там же, с. 18).

Вундт анализирует также понятия «пассивная и активная фантазии: первая – для данных сознания, по отношению к возникающим в нем образам фантазии; последняя – для временного вторжения воли в игру этих образов. Но все же даже и здесь момент воли является только побочным обстоятельством, которое может иметь влияние на направление деятельности фантазии, но само все же не принадлежит к ней» (там же, с. 23).

В чем же тогда проявляется специфика деятельности фантазии? «Во всех творениях фантазии, к каким направлениям они бы ни принадлежали, нельзя найти ничего, что не могло бы быть сведено к нормальным психическим функциям» (там же, с. 28). И если «...творческая фантазия, дающая жизнь областям высшего искусства, состоит из множества тех элементарных процессов, которые, согласно анализу подобных простых проявлений фантазии, проявляются в образовании наших чувственных восприятий» (там же, с. 71), то «анализ деятельности Фантазии составляет задачу экспериментальной психологии» (там же, с.3).

Поиску «элементарных процессов» Вундт посвящает главу 2 «Экспериментальный анализ представлений фантазии», рассматривая «Фантазию пространства» и «Фантазию времени». Под «фантазией пространства» понимается «пространственный образ внешнего мира, который мы ежеминутно воспринимаем чувствами зрения и осязания» и который «только отчасти и, вероятно, только меньшей частью является субъективным образом объектов, верно изображающим в ощущениях объективные чувственные возбуждения» (там же, с. 33). Вундт при этом делает важный вывод о том, что «представления непременно сопровождаются какими-либо физиологическими процессами раздражения» (там же, с.40), опровергая тем самым нали-

чие «так называемой «чистой силы воображения» (там же, с. 41) и рассматривая «душевные функции» в неразрывной связи с деятельностью всего организма.

В. Вундт, посвящая свою работу фантазии как основе искусства, фактически рассматривает проблемы психологии воображения. Это:

1. Фантазия как самостоятельная психическая функция, ее взаимосвязь с другими психическими функциями и функциями всего организма.
2. Фантазия как форма деятельности и ее продукты.
3. Критерии, характеризующие фантазию.
4. Возможные методы исследования в экспериментальной психологии.

В работе Вундта фантазия выступает как «деятельность», как «механизм», «комплекс различных функций», «возможность представить себе что-либо вообще», «способность комбинировать», «творческая способность», фантазия – это сила, которая действует внутри других «душевных сил». Однако, анализируя фантазию по отдельным критериям, Вундт не выявляет ее специфики как психологического феномена. Поиск решения этой проблемы Вундт видел в экспериментальном изучении пассивного воображения и элементарных форм воображения как воображения пространства и времени, однако и этот подход не выявляет специфику «явно» существующего феномена.

Итак, в работе Вундта мы видим противоречивые и противоположные суждения – воображение «есть и его нет»: есть творческая деятельность, которая осуществляется посредством воображения, но само воображение исчезает при научном анализе.

На наш взгляд, разрешить это противоречие и создать целостное представление о воображении как психологическом феномене не позволило психологам того периода (в том числе Вундту) отсутствие соответствующего методологического аппарата.

Понятие «воображение» остается расплывчатым и неопределенным до настоящего времени. Если «воображение» существует, то его специфика заключается в чем-то другом, пока неизвестном (Брушлинский, 1996; Швалб, 1997; Петухов, 2001).

Современные взгляды на психологическую природу воображения, намеченные Вундтом, можно разделить на следующие группы:

- психическая деятельность по созданию новых образов;
- выделение общих компонентов в деятельности мышления и воображения: «комбинирующий разум», «словесно-логическое», «познавательная деятельность, осуществляемая на основе мысленной программы»;
- наличие воображения во всех формах и уровнях психического отражения, что не позволяет рассматривать воображение как самостоятельный психический процесс;
- нечто, «функционирующее недеятельно» (Шрагина, 2001).

Существование противоположных точек зрения относительно воображения как психологического феномена позволяет говорить о кризисе этого понятия и понимания его психологической природы и отражает накопившиеся противоречия в методологии психологии. Для разрешения таких противоречий методология должна перейти на этап построения принципиально новых теоретических моделей психического. Такую возможность обеспечивает системный подход – универсальный научный метод анализа сложного объекта как целостной системы, обеспечивающий выявление ее компонентов, структуры разнообразных типов внешних и внутренних связей и сведение их в единую теоретическую картину (Мазиллов, 2003, 2006). А.В. Карпов, анализируя возможности системного подхода в современных условиях, приходит к выводу: чтобы стать адекватным, конструктивным и эвристичным ме-

тодологическим средством психологических исследований, системный подход должен быть существенно, а не исключено – радикально усовершенствован; он сам должен перейти на новый уровень своего развития (Карпов, 2004).

Анализ деятельности воображения на основе функционально-системного подхода (Меерович, Шрагина, 1997, 2000, 2008; Меерович, 2005;) позволил сделать вывод: *комплекс действий, выполняемых «воображением» для реализации замысла при сознательной творческой деятельности, можно рассматривать как системообразующую (управленческую-интегрирующую!) функцию* обозначить как *креативный синтез* (Шрагина, 2005, 2007, 2009, 2012).

К ВОПРОСУ О ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ СУБЪЕКТНОСТИ ЛИЧНОСТИ И РАЗВИТИЯ

Щукина М.А. (Санкт-Петербург)
corr5@mail.ru

Указание на содержание проявляемой субъектом активности конкретизирует его статус. При описании самопознания релевантным является термин «субъект познания», при описании самореализации – «субъект реализации», при описании саморазвития – «субъект развития» и т. п. Такая трактовка отвечает пониманию субъекта как относительной категории, не обладающей абсолютным значением, где неотъемлемое свойство субъекта – его полиморфность, множественность (Л.В. Алексеева, Б.Г. Ананьев, В.А. Петровский, О.А. Конопкин, А.К. Осницкий, В.В. Петухов, Г.А. Цукерман, М.А. Щукина и др.). Она задается двумя чертами существования личности: осуществлением разнообразных видов активности и погруженностью активности в определенную среду (пространство, контекст). В зависимости от характера активности и типа контекста протекания активности авторами выделяются различные модусы субъектности. Такой подход значительно увеличивает объяснительную силу субъект-объектной парадигмы. Человек не просто признается или не признается субъектом, а признается им в определенном контексте своего бытия и осуществляемой им активности.

При рассмотрении саморазвития личности анализируется один из модусов субъектности – субъектность в отношении своего развития. Личность является субъектом развития, если ее активность направлена на свое изменение, рост, становление, пр. Личность как субъект развития понимается как функциональный орган управления развитием человека. Саморазвитие как «развитие самого себя» становится объяснимым, если представить, что во внутриличностном пространстве существует два «Я»: «То, кто развивает» и «То, которое развивают» либо, точнее, «Я-развивающее» (субъект) и «Я-развиваемое» (объект). В ходе саморазвития личность как субъект развития осуществляет активность, направленную на преобразование личности как объекта в границах (пространстве) ее внутреннего мира и жизненного пути.

Однако при психологическом изучении саморазвития возникает ряд вопросов. Каким образом представлены в структуре личности модусы субъектности, управляющие общей социально-психологической активностью личности и ее развитием? Можно ли дифференцировать названные модусы либо, напротив, показать характер их взаимосвязи? Каким образом при их дифференциации можно обозначить границы критерии различия названных модусов?

Подступы к разрешению названных проблем предоставляют результаты проведенного эмпирического исследования, целью которого является реконструкция субъектных характеристик пространства в структуре представлений личности о жизненном пути. Респондентами являлись жители г. Санкт-Петербурга в количестве 327 чел., из которых 188 работающих взрослых различных специальностей (средний возраст – 30,2 лет) и 139 студентов очной формы обучения Санкт-Петербургского института психологии и социальной работы (средний возраст – 19 лет).

Для достижения цели исследования была поставлена задача поиска таких психометрических процедур, которые бы позволили изучить саморазвитие не как характеристику личности (направленность на саморазвитие, ценность саморазвития, мотив саморазвития и пр.), а как особый способ ее развития. Кроме того, нужны были такие средства, которые могли бы зафиксировать меру субъектности в выстраивании жизненного пути личности. Эти задачи обусловили обращение к методическим приемам, предлагаемым в традициях биографического (Б.Г. Ананьев, Р.А. Ахмеров, А.А. Кроник, Н.А. Логинова, В.В. Нуркова, Н.А. Рыбников, Е.Е. Сапогова и др.) и психосемантического (Дж. Келли, Ч. Осгуд, Е.Ю. Артемьева, Е.Л. Доценко, О.В. Митина, В.Ф. Петренко и др.) методических подходов в психологии, которые предоставляют эффективные способы доступа к экспликации пространства саморазвития личности, представлениям респондентах о динамике жизненного пути и пережитых личностных изменениях, воссоздают внутреннюю картину актов саморазвития личности. Результатом применения опыта психобиографических и психосемантических процедур стала разработка двух исследовательских инструментов сбора данных:

- модифицированная под цели исследования тест-опросник «Уровень развития субъектности личности» (УРСЛ) (Щукина, 2004, 2005), где основной диагностический конструкт, субъектность личности, определяется как способность, обеспечивающая человеку возможность осуществлять самоуправление в социальном контексте своего бытия. Под цели исследования опросник был превращен в аналог модифицированного семантического дифференциала, позволяющего осуществлять исследование отраженной субъектности личности психосемантическим методом множественных идентификаций, где участники исследования оценивали две личностные роли: Я-реальный и Я-идеальный;
- биографическая анкета «Субъективная шкала авторства жизни», диагностическое значение которой заключается в возможности выявить и оценить субъективные представления респондента о мере его активности, творчества в жизни, о вкладах в свое развитие и созидание своей жизни через управление событиями и личностными изменениями. Для получения описания жизненного пути респондентам предлагалось дать субъективное определение понятий «событие жизни» и «мое изменение», а затем перечислить 10 значимых событий из своей жизни и 10 значимых своих изменений, оценить их субъективную эмоциональную окраску, указать возраст, когда они произошли. Авторским нововведением в технику психобиографического исследования являются «Шкала субъектности-объектности событий» (СОС) и «Шкала субъектности-объектности изменений» (СОИ), в которых реализованы традиции субъектного подхода отечественной психологии (К.А. Абульханова-Славская, Л.В. Алексеева, А.В. Брушлинский, В.В. Знаков, Е.Ю. Коржова, З.И. Рябикина, Е.А. Сергиенко и др.). Для установления меры субъектности при выстраивании жизненного пути события и изменения ранжировались респондентами на Шкалах СОС и СОИ по принципу величины вклада самой личности в свершение каждого

события и изменения. Объектный полюс шкалы был задан как содержащий события и изменения, на которые респонденты не могли повлиять, которые происходили не по их воле, противоположный (субъектный) полюс – события и изменения, которые происходили по воле и благодаря усилиям самой личности. Единицами анализа данных служили показатели: количество эмоционально положительных событий/изменений, количество эмоционально отрицательных событий/изменений, количество субъектных и объектных событий/изменений (близкая к субъектному полюсу и объектному полюсу соответственно 1/4 часть длины шкал субъектности-объектности событий/изменений), количество Я-событий/Я-изменений (за Я-события/Я-изменений принимаются события/изменения, расположенные респондентами на субъектном полюсе шкал субъектности-объектности событий/изменений).

Для достижения цели исследования была проведена факторизация полученных данных методом максимального правдоподобия с Варимакс-вращением с нормализацией Кайзера (расчеты проведены в «SPSS Statistics 21.0») и выделено пять факторов с общей объясненной дисперсией 56,8%:

- 1) первый фактор с нагрузкой 15,3% представляет желаемый уровень субъектности личности и включает шкальные оценки по УРСЛ Я-идеальное;
- 2) второй фактор с нагрузкой 13,6% включает представления респондентов об их актуальном уровне субъектности личности (шкальные оценки по УРСЛ Я-реального);
- 3) третий фактор с нагрузкой 10,9% объединяет субъектно-объектные характеристики жизненного пути, где крайние точки образуют переменные субъектные изменения (0,776) и объектные изменения (-0,443), а субъектные события (0,663) и объектные события (-0,219) также поляризуются по данному фактору;
- 4) четвертый фактор с нагрузкой 9,9% представлен полярными эмоциональными оценками жизненных событий;
- 5) пятый фактор с нагрузкой 7% задают полярные эмоциональные оценки самоизменений.

Для решения задач исследования существенно обратить внимание на следующие результаты анализа.

1. Переменные, представляющие оценку субъектности личности (по опроснику УРСЛ) и субъектности жизненного пути образовали ортогональные факторы 2 и 3, что свидетельствует о четкой дифференциации этих личностных проявлений в представлениях участников исследования и позволяет говорить о правомерности выделения модусов общей субъектности и субъектности развития не только в теоретическом, но и эмпирическом плане.

2. Оценки реальной и идеально субъектности личности представлены в сознании хорошо дифференцированными образами (факторы 1 и 2), что позволяет рассматривать их как факторы, задающие границы динамического пространства саморазвития личности. Предположительно, расхождение между данными образами свидетельствует о мере стремления личности к росту персональной субъектности.

3. Переменные субъектности/объектности событий и изменений на жизненном пути личности образуют единый фактор, что свидетельствует о нерасчлененности представлений респондентов о событиях и изменениях как единицах анализа субъектности/объектности жизненного пути и демонстрирует их обобщенный вклад в определение меры авторства личности на жизненном пути, где личность реализует стратегию жизнотворчества. Эмпирическое подтверждение получает фигурирующий в посвященных проблемам саморазвития работах тезис, согласно ко-

тому жизнетворчество раскрывается как воздействие на события своей жизни, через управление событиями – управление развитием самой личности – саморазвитие.

4. Эмоциональные оценки событий и изменений представлены в сознании респондентов ортогональными факторами. Это означает, что для их оценивания испытуемые используют различные критерии. Какие именно, дают понять продуцированные респондентами содержательные определения событий и изменений. Позитивные оцениваемые события – яркие, хорошие, положительные происшествия в жизни. Положительные самоизменения оцениваются как вносящие вклад в рост личности.

ЧЕЛОВЕК: СУБЪЕКТ, ЛИЧНОСТЬ? АНАЛИЗ ИСТОРИЧЕСКОГО СМЫСЛА ПОЛЕМИКИ К.Д. КАВЕЛИНА И И.М. СЕЧЕНОВА

Юдина Т.А. (Москва)
ta.yudina@gmail.com

Становление психологической науки в России уходит корнями в русскую философию. Отдельные психологические концепции были достаточно популярны в России еще в XVIII в., однако собственно научная психология начала формироваться с середины XIX в. 60–70-е годы XIX в. остались в истории как время освобождения: ослабление цензуры, открытие либеральных изданий, возобновление многих университетских курсов позитивно сказались на развитии научной мысли. Возобновившееся в 1863 г. преподавание философии в российских университетах стимулировало научные исследования и в области психологии.

В это время изменилось содержание психологии, а также ее место в системе наук. В начале XIX в. психология была связана преимущественно с философией, ориентация на которую была поставлена под сомнение в 60–80-е годы. Это было время расцвета, интенсивного развития естественных наук в России, на них сосредоточился главный интерес общества и основные научные достижения, что наложило естественнонаучный отпечаток и на развитие психологии, положив начало формированию физиологической психологии.

В 1870-х годах начала формироваться и самостоятельная отечественная психология, начался поиск путей ее построения, ее методологии и собственного предмета. Прежде всего, необходимо было разработать методологию новой науки, понять, какой ей надлежит быть – естественной или гуманитарной. Были предложены две концепции построения психологии: гуманитарная и естественнонаучная.

Гуманитарную линию развития психологии предлагал К.Д. Кавелин. Он был склонен к философскому скептицизму и релятивизму: «в мире нет безусловных начал или принципов – все в нем условно и относительно». «Знание возникает из человека, существует лишь в нем и для него, – писал Кавелин, – пытаться объяснить, а тем более выводить психическую жизнь из физической и наоборот – значит попадать в заколдованный круг» (Кавелин, 1900). Высоко оценивая значение объективного знания точных наук, Кавелин возлагал особые надежды на психологию, считая, что лишь она одна «может разрешить задачу, на которую не дает ответа ни философия, ни естествознание». Такой задачей он считал понимание внутреннего мира

личности. В своей работе «Задачи психологии» Кавелин писал, что роль психологии состоит в том, чтобы вооружить общество знаниями о психических явлениях и законах деятельности души, направив развитие нравственности, морального поведения человека. Кавелин утверждал, что психология – это та наука, в которой должны соединиться физиология и философия, так как в отдельности они не могут объяснить всей сложности человеческой природы, в том числе и такую важнейшую проблему, как исследование творчества.

Утверждая, что психику нельзя свести к физиологии, так как физиология – лишь условие возникновения психических явлений, он доказывал, что психическое, как несводимое к материальному, не может подчиняться материальным законам, главным образом закону причинности, т.е. детерминизму, отрицающему свободу воли человека. Поэтому без свободы воли нет личности, так как она формируется в борьбе с внешними обстоятельствами.

Кавелин считал, что душа есть живая психическая реальность, вырабатывающая из себя, под влиянием окружающего мира, особый нравственный порядок, служащий образцом для преобразования материальных сочетаний. Это взаимоотношение двух порядков – материального и психического – не определяется законом причинности, а потому возможна, утверждал Кавелин, свобода воли, свобода человеческой деятельности. Таким образом, не отрицая в принципе необходимость физиологических исследований психического, он выступал против понимания психологии только как естественной науки, доказывая необходимость ее связи с философией.

С ориентацией психологической науки на решение этических проблем не был согласен И.М. Сеченов. Считая ее наукой о поведении, он главную задачу видел в исследовании законов поведения и психических процессов, хотя не отрицал и возможности психологии влиять на воспитание человека. Свои взгляды на программу построения психологии он изложил в работе «Кому и как разрабатывать психологию?», которая вышла, как и статья Кавелина, в 1872 г.

Намечая путь развития научной психологии, Сеченов отмечает, что она должна, прежде всего, выработать общие принципы анализа психических явлений. Научный анализ строится по схеме восхождения от простого к сложному. Применительно к психологии это означает необходимость изучения психических проявлений животных как более простых.

Является ли сравнительно-психологический метод в таком случае единственным методом психологии? Вот что об этом писал Сеченов: «...одна из наиболее выдающихся сторон психических явлений – сознательный элемент – может подлежать исследованию только на самом себе, при помощи самонаблюдения» (Сеченов, 2001). Для анализа психических явлений Сеченов также предлагал обратиться к другим источникам, а именно к данным физиологии.

Сеченов определял психологию как науку о происхождении различных видов психической деятельности. Все формы психической деятельности животных и человека он считал возможным подвести под тип рефлекторных процессов. Эту мысль он подробно обосновывает в своей работе «Рефлексы головного мозга».

Итак, на вопрос «Кому и как разрабатывать психологию?» Сеченов отвечает следующим образом. Поскольку физиология является естественнонаучной основой психологии, ученый психолог должен быть и физиологом. Предметом психологии как объективной науки нужно считать психическую реальность, к которой относятся отдельные психические акты, включая их «начало» и «двигательные проявления», различные виды психической деятельности и их сочетания, а также условия воспроизведения. Все формы психической деятельности животных и человека мож-

но подвести под тип рефлекторных процессов. Следовательно, психология должна изучать психическую реальность, руководствуясь принципами теории рефлексов.

Таким образом, главные вопросы, по которым происходила полемика Сеченова и Кавелина, были связаны не только с определением предмета и задач психологии, но также с проблемой свободы воли и методов развития психики.

При обсуждении методов исследования психики Сеченов и Кавелин соглашались в том, что интроспекция не может быть главным и единственным способом. Оба ученых признавали и необходимость изучения развития психических процессов, но в понимании этих процессов, а значит, принципов и методов их исследования они расходились.

Как автор общепризнанной в настоящее время рефлекторной теории познания, Сеченов не мог согласиться с утверждением Кавелина о существовании особого психического органа, психического зрения, которое является инструментом познания окружающего мира.

По мнению Сеченова, выделение в человеке двух начал – психического и физического – не имеет под собой реальной основы. В действительности все процессы, и физические, и психические, имеют одну общую естественную детерминацию. С этим положением Сеченова Кавелин согласиться не мог. Он считал, что личностью является только человек, действующий под влиянием собственной внутренней мотивации, что не соответствует материалистическому принципу всеобщей естественной детерминации. В естественной психологии, утверждал Кавелин, личность никогда не сможет быть изученной, так как личность всегда считает себя центром Вселенной, а с точки зрения естественных наук личности представляют собой лишь единицы подобных друг другу организмов.

Не мог согласиться Кавелин и с идеей о том, что поведение – это выработка условных рефлексов. При таком подходе воспитание можно считать одним из видов дрессировки. Нужно отметить, что Сеченов признал справедливость многих критических замечаний Кавелина и счел необходимым разъяснить некоторые положения своей теории, в частности понимание проблемы свободы воли.

Полемика Кавелина и Сеченова имела большой общественный резонанс. Нужно отметить, что положения, разработанные Кавелиным, подверглись критике не только со стороны материалиста Сеченова, но и стороны философов-идеалистов, в том числе Ю.Ф. Самарина. Возражения Самарина, так же как и Сеченова, касались положения Кавелина о двух детерминантах психического развития. Он, правда, отрицал влияние физиологии на психику, отстаивая идею о единственной, идеальной детерминации. Современники приняли программу Сеченова, определив таким образом развитие психологии как науки о поведении.

Психология исторически формировалась в рамках двух областей человеческого знания: философии (гуманитарного знания) и естественнонаучного знания (медицины, физиологии). Обе эти линии сохранились и в самостоятельной психологической науке. Полемика Сеченова и Кавелина, таким образом, являлась отражением противоборства двух исторически сложившихся тенденций развития психологии. Эта полемика была не просто спором двух талантливых ученых и мыслителей, но спором двух линий развития науки, который, нужно отметить, окончательно не разрешен и по сей день. В 1870-е годы российская общественность приняла сторону Сеченова, а значит, и естественнонаучной линии психологии. Это решение существенно повлияло на дальнейшее развитие российской психологической науки. Идеи Сеченова, Павлова, Ухтомского, Бехтерева и других физиологов, а также установившееся в годы советской власти господство марксистской философии опреде-

лили преобладание материалистических принципов в отечественной психологии. Современная психологическая наука, продолжая строиться на естественнонаучных принципах, допускает проникновение гуманитарного знания. Таким образом, сейчас, спустя более 140 лет со времени обсуждаемой полемики, когда психология утвердила свое право считаться объективной наукой, а вопрос о предмете психологии все еще обсуждается, разрешение спора между Кавелиным и Сеченовым не выглядит столь однозначным.

ТЕОРИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО МИФОТВОРЧЕСТВА ЛИЧНОСТИ: РАЗВИТИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СУБЪЕКТЕ В КУЛЬТУРЕ

Яремчук О.В. (Одесса, Украина)

yar.oxana@gmail.com

Прогнозирование познания и саморазвития личности и сообщества в условиях культурной глобализации требует разработки основ социально-психологической теории этнокультурного мифотворчества личности и сообщества.

Центральной идеей данной теории является развитие индивидуальности человека в культуре, полное раскрытие человеческих сущностных сил и их воплощение в культурно-историческом пространстве субъектом этнокультурного мифотворчества (Абульханова-Славская, 1973; Брушлинский, 1994).

Основной категорией, на которой базируется данная теория, является миф. Миф – это универсальный культурно-психологический феномен, являющийся первичным кодом смыслов, символов, мировоззренческих установок, отражающих архетипы коллективного бессознательного в индивидуальной психике (Белявский, 2002). Важно то, что миф является системой мышления и опыта, которая опирается на психологический баланс сознательной и бессознательной сферы личности и таким образом выступает медиатором между реальным и потенциальным «Я». Специфическая качественная структура мифа позволяет отразить тенденцию холистичности во внутреннем мире человека и в социальной жизни, что проявляется прежде всего в синтезе логики и эмоций, рационального и интуитивного способов познания мира. Миф является универсальной формой включенности человека в мир, экологическим способом достижения личностью целостности, инструментом структурирования, упорядочивания психических содержаний на пути к самости. Личность спонтанно создает мифологемы, просто находясь в своем естественном состоянии означивания, переживания и оценки жизненных событий. Будучи интегральным компонентом ментальности определенной культуры, этноса, социальной группы, личности, миф задает координаты картины мира и определяет перспективы самореализации субъекта в определенном смысловом поле возможностей (Яремчук, 2009).

Базовыми исходными положениями, на которые опирается данная теория, выступают:

- Актуализация этнокультурного мифотворческого потенциала личности и общества по принципу карнавальности.
- Этнокультурное мифотворчество как экологический способ познания, саморазвития и самореализации личности в условиях культурной глобализации.
- Этнокультурное мифотворчество становится возможным в индивидуальном авторском мифотворчестве, предусматривающем самоконструирование «Я» на основе коллективного бессознательного, личного бессознательного, личного мифа,

индивидуального авторского мифа, культурного социогенеза и социальной идентичности.

- Детерминантой индивидуального мифотворчества является сложное противоречивое взаимодействие этнокультурной картины мира и индивидуального образа мира субъекта.

- Социально-психологическим механизмом актуализации этнокультурного мифотворческого потенциала личности является поступок, объективирующийся с помощью символотворчества и смыслообразования, осуществляемых субъектом психической жизни.

- Индивидуальный авторский миф создается по модели совместного поступка (Татенко, 2008) и поэтому фасилитирует совместный поступок по синтезированию консолидирующего национального мифа.

- Индивидуальный авторский миф потенциально влияет на освоение и развитие национального мифа, так как отражает взаимосвязь ментальности личности как субъекта и ментальности этноса как коллективного субъекта.

В процессе обоснования социально-психологической теории этнокультурного мифотворчества личности был сформирован авторский понятийно-категориальный аппарат, интегрировавший наработки нескольких теоретико-методологических подходов в общей и социальной психологии.

Этнокультурное мифотворчество личности – процесс создания субъективного мифологического пространства, которое коррелирует с определенным типом культурно-исторического, этносоциального и экзистенциального опыта, отраженного в текстах (нарративах, поведении и, шире, в жизненном пути в целом).

Самоконструирование «Я» – постоянное смыслоопределение себя как необратимого, спонтанного, множественного – в нарративе, оно стимулирует личность к постоянному творчеству себя и саморефлексированию.

Культурный социогенез – избирательное усвоение определенных социализационных воздействий в результате резонанса внутренних интенций с определенными культурными образцами; на его основе зарождаются субъективные смыслы самосо осуществления личности в культуре, а в коллективное поле опыта сообщества приносятся новые смыслы в виде авторских текстов.

Индивидуальный авторский миф (ИАМ) – трансцендентный акт целостного охвата субъективного экзистенциального опыта, познавая который путем интерпретации автонарратива, личность расширяет границы представлений о собственном внутреннем и внешнем мире. ИАМ предстает в диалоге субъекта с бессознательным и является результатом осмысления личного мифа. Ярким его проявлением является творчество жизненного пути, отражающееся в литературе, музыке, хореографии, живописи и т.д.

Принцип карнавальности – взаимодействие между разнопорядковыми субъектами в интра- и интерперсональных планах, динамичный смыслообразующий процесс гармонизации разноуровневых миров человека, открывает в нем смысловое единство микро- и макрокосма. Предполагает установление связи личности с коллективным бессознательным через индивидуальное авторское мифотворчество.

Этапы конструирования «Я» – последовательные и взаимосвязанные стадии развертывания субъектности личности, осуществляющиеся благодаря этнокультурному мифотворчеству, предстающему в виде интенций индивидуального авторского мифотворчества. Индивидуальное авторское мифотворчество может способствовать прохождению этапов конструирования «Я», а именно *самоактуализации*, которая в парадигме этнокультурного мифотворчества предстает как проектирова-

ние собственного «Я» в мифологемы, продуцируемые мировой культурой; *саморазвития* – как выработки автором-мифотворцем субъективных ценностей и смыслов в индивидуальном авторском мифе и *самоосуществления* субъекта культуры в совместном поступке этнокультурного мифотворчества личности и сообщества.

Итак, самоактуализация предстает как спонтанное конструирование «Я» культурой и социальным окружением; только на вершине самоактуализационной пирамиды личность становится автором-мифотворцем своего жизненного мира, реализуя мета-ценности. Саморазвитие разворачивается уже как индивидуальное авторское мифотворчество и самоконструирование «Я» в культурно-историческом пространстве, оно соответствует уровню индивидуальности. Самоосуществление снова переводит человека в пространство спонтанного конструирования «Я», которое на сей раз предстает в организационных и самоорганизационных измерениях этого процесса. Личность, наделенная опытом самоактуализации, саморазвития и самоосуществления, благодаря практике индивидуального авторского мифотворчества самоиницируется в культуре. Благодаря этому становится возможным глубинный контакт «Я» с сообществом, происходит его включение в опыт коллектива в культурно-исторической перспективе. Это способствует консолидации сообщества изнутри и выработке консолидирующего национального мифа на основе мифов отдельных этнокультурных групп, а также индивидуальных авторских мифов выдающихся личностей.

Актуализация этнокультурного мифотворческого потенциала – это естественный процесс самоидентификации с культурой посредством этнокультурного мифотворчества личности, в котором выявляются взаимосвязанные этапы конструирования «Я». Логика актуализации этнокультурного мифотворческого потенциала личности предполагает установление связи идентификации личности с уровнем коллективного бессознательного через индивидуальное авторское мифотворчество, включая личное бессознательное и личный миф в поле культуры.

В ходе разработки основ социально-психологической теории этнокультурного мифотворчества были развиты представления о глубинно-психологических феноменах, требующих новой интерпретации в эпоху глобализации. В частности, личное бессознательное рассматривается как необходимый медиатор между коллективным бессознательным и личным мифом на основе психорезонанса. Разработаны концепты, раскрывающие сущность взаимодействия личности и сообщества в ходе этнокультурного мифотворчества, а именно: консолидирующий национальный миф, совместный поступок этнокультурного мифотворчества, самоинициация субъекта в культуре, трансформация индивидуальных метафор в символы.

Производными положениями социально-психологической теории этнокультурного мифотворчества личности являются:

- возможность создания нового ценностно-смыслового пространства личности и этнической общности путем совместного поступка этнокультурного мифотворчества;
 - формирование идентичности личности и сообщества путем этнокультурного мифотворчества в мультикультурных регионах;
 - историческое самопроектирование субъекта культуротворчества.
- Зоной релевантности и перспективой развития данной теории являются:
- социогуманитарные технологии саморазвития личности путем индивидуального авторского мифотворчества;
 - политико-психологическая технология создания консолидирующего национального мифа;

- этнопрогностика в условиях культурной глобализации;
- дискурсивные практики в условиях мультикультурализма.

В социально-психологической модели этнокультурного мифотворчества личности и сообщества (МЭМОС) этнокультурное мифотворчество представлено как синтетическое и многоуровневое явление, которое интегрирует в себе способность человека создавать символическую реальность и, взаимодействуя с ней, раскрывать свой культурно-исторический и социально-психологический потенциал.

ОСНОВАНИЯ ПРОВЕДЕНИЯ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА НАУЧНЫХ ТЕОРИЙ И МЕТОДОВ ВОЗДЕЙСТВИЯ НА ЛИЧНОСТЬ

Яценко Д.А. (Москва)
dapushkin@mail.ru

Проблематика личности в настоящее время вышла на одно из первых мест в научных психологических исследованиях и явно преобладает в практической психологии. Сама психология личности, кроме того, существует в трех формах: теоретические исследования, опытные разработки и практические методы работы с личностью. Если теория и эмпирические исследования в большей или меньшей степени связаны друг с другом, то этого нельзя сказать о практической психологии личности. В большинстве случаев методы, используемые для оказания воздействия на личность, не имеют под собой строгой, научно обоснованной базы, не опираются на необходимую и достаточную совокупность экспериментально проверенных фактов. Из этого следует, что психология личности в целом – теоретическая, эмпирическая и практическая – требует методологического анализа.

Большинство исследований по методологии психологии традиционно относится к общей психологии и мало касается специальных методологических проблем, связанных с психологией личности. Между тем эта область научных и прикладных знаний нуждается в особом методологическом анализе, который не в состоянии заменить общая методология психологии, поскольку личностные свойства человека, теории личности и методы ее научного познания отличаются от того, что касается познавательных процессов, в связи с которыми в недавнем прошлом создавалась и разрабатывалась почти вся отечественная методология психологии (С.Л. Рубинштейн, Б.Ф. Ломов, А.Н. Леонтьев, А.В. Брушлинский и многие другие).

Одна из важнейших методологических задач, характерных именно для психологии личности, относится к вопросу о том, исходя из каких принципов, критериев и признаков следует анализировать и оценивать теоретические, опытные (экспериментальные) и практические разработки в психологии личности. Они кратко обсуждаются в настоящем сообщении.

Представим вначале методологические требования, которые, на наш взгляд, следует предъявлять к теориям личности, затем – требования, относящиеся к опытным (в частности, экспериментальным) исследованиям, а в заключение кратко коснемся общих методологических принципов, исходя из которых следует, на наш взгляд, оценивать научную обоснованность и практическую эффективность методов воздействия на личность.

Параметры (признаки), предлагаемые нами для методологической оценки научной обоснованности психологических теорий личности, представляются следующими (далее в скобках после названия соответствующего параметра (признака) указывается количество баллов, которое может получить теория в случае ее соответствия или несоответствия названному параметру (признаку)):

Определенность и точность понятий, используемых в данной теории:

- все понятия, используемые в теории, имеют определения (1);
- понятия определены точно (1);
- определения понятий однозначны (1);
- при определении понятий соблюдены законы логики (1);
- используемые понятия операционализированы (1);
- применяемые понятия верифицированы (1).

Источники знаний, на базе которых создана теория:

- научные факты, добытые опытным путем самим автором (1);
- научные факты, установленные опытным путем другими исследователями (1);
- факты, заимствованные из научной литературы, но их достоверность представляется сомнительной (0,5);
- факты, заимствованные из ненаучной литературы (0,5);
- житейские наблюдения (0,5);
- отсутствие каких-либо указаний на факты, на основе анализа и обобщения которых теория разработана (0).

Методы, на основе которых разработана теория:

- индуктивный (1);
- дедуктивный (1);
- индуктивно-дедуктивный (1);
- гипотетико-конструктивный (0,5);
- метод не прописан (0).

Достоверность фактов, на основе которых создана теория:

- достоверность установлена (1);
- достоверность не установлена (0,5);
- достоверность частично установлена, частично не установлена (0,5);
- достоверность фактов вызывает сомнения (0).

Круг явлений, объясняемых с помощью теории:

- известные факты, которые теория объясняет по-другому, чем иные теории (1);
- известные факты, которые не получили удовлетворительного объяснения с помощью других теорий (1);
- новые факты, которые установлены с применением данной теории (1);
- известные и неизвестные факты, вместе взятые (1);
- никаких новых научных объяснений теория не предлагает (0).

Связь с практикой:

- теория связана с психотерапевтической практикой (1);
- теория связана с практикой обучения и воспитания (1);
- теория соотносится с житейскими наблюдениями за личностью и ее поведением (0,5);
- теория не связана с какой-либо практикой (0).

Завершенность теории:

- теория завершена (1);
- теория не полностью завершена (0,5);

– теория существенно не доработана, имеются лишь общие, предварительные намеки на нее (0).

В соответствии с предложенными параметрами (признаками) научная теория может суммарно получить от 0 баллов, если она не соответствует ни одному из перечисленных выше параметров (признаков), до 19 баллов, если она полностью соответствует всем параметрам (признакам).

Критерии и признаки, в связи с которыми рекомендуется проводить методологический анализ экспериментальных исследований личности, нам представляются следующими (здесь так же, как предыдущем случае, после названия критерия и соответствующих ему признаков в скобках указано количество баллов, которые могут быть получены анализируемым экспериментальным исследованием в случае его соответствия или несоответствия заданным критериям и признакам):

Точность постановки целей и задач исследования:

– цели и задачи сформулированы с использованием точных и однозначно понимаемых понятий (1,5);

– цели и задачи сформулированы понятно, однако в их формулировках использованы неоднозначно трактуемые термины (1,0);

– цели и задачи сформулированы так, что их можно понимать по-разному (0,5);

-- цель и задачи исследования сформулированы непонятно (0).

Точность и однозначность формулировки гипотезы, соответствие ей сделанных из исследования выводов:

– гипотеза сформулирована точно и однозначно, она не меняется на протяжении всего исследования. Полученные результаты и сделанные выводы ей полностью соответствуют (1,5);

– гипотеза сформулирована понятно, но неоднозначно. Полученные результаты и сделанные выводы ей в целом соответствуют (1,0);

– гипотеза сформулирована слишком широко и неконкретно. Результаты и выводы ей соответствуют, но доказывают гипотезу не полностью (0,5);

– гипотеза сформулирована непонятно, поэтому ничего определенного о соответствии ей полученных результатов сказать нельзя (0).

Логическая непротиворечивость умозаключений, связанных с решением поставленных задач и подтверждением гипотезы:

– логика исследования тщательно продумана.

Из нее совершенно ясно, каким образом связаны друг с другом содержание исследования, его цель, задачи и гипотезы (1,5);

– логика в исследовании присутствует, но в ней имеются определенные изъяны. Тем не менее, сомнений в том, что содержание исследования связано с его целями, задачами и гипотезами, а выводы соответствуют полученным результатам, не возникает (1,0);

– логика в исследовании частично нарушена. Его содержание, цели, задачи, гипотезы и выводы не вполне соответствуют друг другу (0,5);

– логические связи между основными частями исследования – его содержанием, целями, задачами, гипотезами и выводами – отсутствуют (0).

Обоснованность (валидность и надежность) использованных в исследовании психодиагностических методик:

– все психодиагностические методики, использованные в данном исследовании, валидны и надежны (1,5);

– психодиагностические методики, использованные в данном исследовании, валидны, но недостаточно надежны (допускают случайные ошибки) (1,0)

- некоторые психодиагностические методики невалидны или ненадежны (0,5);
- все психодиагностические методики, на которых построено данное исследование, являются невалидными и ненадежными (0).

Достаточность выборки для доказательства предложенной гипотезы:

- выборка является репрезентативной и достаточной для статистических расчетов (1,5);
- выборка не является репрезентативной, однако позволяет производить математико-статистические расчеты достоверности полученных результатов (1,0);
- выборка мала для математико-статистических расчетов достоверности полученных результатов (0,5);
- выборка слишком мала и не позволяет делать каких-либо определенных выводов о предложенной гипотезе (0).

Максимальная оценка, которую согласно предложенной схеме и процедуре методологического анализа может получить экспериментальное исследование, составляет 7,5 балла, а минимальная – 0 баллов. Высшую оценку оно может получить только в случае, если по всем критериям и признакам оно получит самые высокие баллы, а низшую оценку - когда оно не будет соответствовать ни одному из заявленных критериев и признаков.

Методологические принципы анализа практической психологии личности нам представляются иными, чем методологические принципы анализа теоретических и экспериментальных исследований. Они являются следующими:

1. *Принцип достаточного теоретического обоснования данного метода практического воздействия на личность.*
2. *Принцип точности определения проблемы, которая решается с помощью данного метода воздействия на личность.*
3. *Принцип знания (осознания), за счет чего в результате применения данного метода в личности человека могут происходить позитивные изменения.*
4. *Принцип контроля (мониторинга) изменений, происходящих в личности в результате применения данного метода.*
5. *Принцип точной оценки изменений, происходящих в личности человека в результате применения данного метода.*
6. *Принцип сохранности во времени изменений, происходящих в личности в результате практического применения данного метода.*

РАЗДЕЛ 2

Соотношение индивида, индивидуальности, субъекта и личности в изучении человека

РОЛЬ САМООЦЕНКИ И РОДИТЕЛЬСКОЙ ОЦЕНКИ В ФОРМИРОВАНИИ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ РАЗЛИЧИЙ СИБЛИНГОВ

Баскаева О.В. (Москва)
baskaeva.oksana@gmail.com

Сложившаяся в России и многих других странах демографическая ситуация требует увеличения прироста населения. Однако пропаганда повышения рождаемости в современных условиях должна иметь психологическое обеспечение. Это предполагает понимание предпосылок социальной адаптации сиблингов и факторов возникновения индивидуальных различий в условиях роста семьи. В этой связи изучение сиблинговых отношений и, в частности, анализ воспринимаемой сиблинговой среды приобретают особую важность. Результаты исследований по заявленной тематике могут внести вклад в психологическое обеспечение пропаганды повышения рождаемости и найти свое применение в психодиагностике, коррекции и психотерапии.

В психологии сложился дисбаланс между применением идиографического и номотетического подходов, хотя теоретически они должны дополнять друг друга (Егорова, 1997). Чем подробнее изучается индивидуальность, тем надежнее результаты последующего обобщения, что закономерно приводит к повышению валидности диагностики индивидуальности. Изучая объективные, субъективные и воспринимаемые родительские оценки различных индивидуальных характеристик в выборке сиблингов и сопоставляя между собой эти различные виды оценок, мы выходим на сочетание идиографического и номотетического подходов.

Семья является средой развития ребенка и источником формирования индивидуальных различий. Родительская оценка и самооценка детей - важнейшие составляющие этой среды.

Воздействие родительской оценки на развитие и адаптацию ребенка происходит через восприятие ее ребенком. Ребенок как активный участник собственной социализации (Lewin, 1935; Bell, 1968; Clarke-Stewart, Friedman, 1987; Hetherington, Parke, 1986; Hoffman et al., 1988; Shaffer, 1987) воспринимает и интерпретирует воздействия семейной среды, в том числе такой ее компонент как ожидания матерей и отцов, их оценки.

По данным ряда исследований, родителей можно отнести к двум разным категориям. Одна часть родителей считает, что они играют активную роль в развитии своих детей, тогда как другая представляет свою роль как пассивную (Becker, Hall, 1989; Knight, Goodnow, 1988; Machida, Holloway, 1991; Russell, Russell, 1982). Palacios, основываясь на родительских представлениях о развитии детей, выделил три типа

родителей (Palacios, 1990). «Традиционные» родители считают, что они не могут влиять на развитие своих детей. «Современные» родители считают, что когнитивное развитие ребенка зависит от окружающей среды и, таким образом, они могут влиять на развитие своих детей. «Парадоксальные» родители иногда приближаются по своим взглядам к «традиционному», а иногда к «современному» типу родителей. Но к какому бы типу из приведенной классификации не принадлежали отец или мать, очевидно, все они имеют те или иные ожидания о своих детях, относящиеся к самым разным аспектам когнитивной и личностной сферы детей.

Задавшись вопросом, почему дети в одной и той же семье так не похожи друг на друга, Plomin и Daniels предположили, что внутрисемейные различия оказывают большее воздействие на сиблингов, чем межсемейные (Plomin, Daniels, 1987). Например, ребенок, обладающий высоким интеллектом, в высокоинтеллектуальной семье может оценивать себя как недостаточно умного. Изучение субъективных отчетов о различающемся родительском отношении показало, что сиблинг, воспринимающий себя в сиблинговой группе, как менее близкого с матерью или как оказывающего меньшее влияние на семейные решения, ощущает неудовлетворенность собой (Plomin, Daniels, 1987; Daniels et al., 1985). Исследователи пришли к выводу, что, в целом, для развития ребенка более важным является влияние восприятия различий с сиблингом, а не амплитуда различий в популяции. Вероятно, такое восприятие зависит в том числе и от того, каким образом родители представляют различия между сиблингами, насколько они акцентируют внимание на этих различиях, и какую оценку им дают.

Соотношение родительской оценки и когнитивных характеристик детей можно наглядно продемонстрировать через так называемое «родительское соответствие». Родительское соответствие понимается как разница между объективной и родительской оценками какой-либо детской характеристики. Оценка родительского соответствия проводилась, например, в области академических достижений: чтение (Baker, Scher, 2002; Campbell et al., 1991; Wagner, Spratt, 1988); математика (Aunola et al., 2003; Campbell et al., 1991; Parsons Eccles et al., 1982), интеллектуальные характеристики (Hunt, Paraskevopoulos, 1980; Miller, 1986). Результаты исследований родительского соответствия показывают, что родители в основном дают своему ребенку завышенные оценки (Miller, 1986; Hunt, Paraskevopoulos, 1980). В частности, большинство матерей не только переоценивают способности собственных детей, но и недооценивают способности других детей. Миллер было обнаружено, что переоценка родителями интеллектуальных характеристик ребенка положительно коррелирует с его когнитивным развитием (Miller, 1986). Дети, чьи матери переоценивали их интеллектуальные характеристики, впоследствии лучше выполняли IQ-тесты и тесты Пиаже, чем те дети, чьи матери недооценивали их интеллект.

Феномен, заключающийся в том, что ожидания (т.е. представления об ожидаемых последствиях) приводят в конечном счете к своему реальному воплощению, известен как «самосбывающееся пророчество» (self-fulfilling prophecy), «подтверждение ожиданий» (expectancy confirmation) или «поведенческое подтверждение» (behavioral confirmation). Понятие возникло в 60-х годах прошлого века, когда в психологии было начато экспериментальное изучение ожиданий учителей и учащихся. Первым исследованием на эту тему считается эксперимент, получивший название «Пигмалион в классе» (Rosenthal, Jacobsen, 1968). В результате данного эксперимента было показано, что учителя, руководствующиеся в своей педагогической деятельности ожиданиями определенных паттернов поведения со стороны учеников, взаимодействуют с ними способом, который, в свою очередь, вызывает поведение,

подтверждающее изначальные ожидания учителя. Исследование дало толчок изучению данного феномена не только в школе, но и в семье, где он также получил свое подтверждение.

Теоретический анализ заявленной проблематики позволяет сделать следующие выводы.

1. Родительские оценки детей имеют различную степень объективности. При этом, по некоторым данным, они позитивно связаны с показателями когнитивного развития ребенка.

2. Инструмент для изучения самооценки ребенка и воспринимаемой им родительской оценки обязательно должен учитывать ситуацию внутрисемейного сравнения и специфическое чувство справедливости, которым руководствуется ребенок как член семейной системы. Т.е. процедуру опроса необходимо изначально задавать в ситуации сравнения с сиблингом.

3. Для изучения роли таких элементов воспринимаемой семейной среды, как самооценка и воспринимаемая родительская оценка, в формировании индивидуальных различий сиблингов целесообразно соединить в одном опроснике несколько потенциальных возможностей. Необходимо, чтобы, во-первых, пункты опросника относились к детству и восприятию ребенком родительской оценки, во-вторых, касались периода взрослости и самооценки респондента по тем же параметрам, по которым родители оценивали его в детстве. Этого можно достичь, адресуясь к «бывшим детям» – взрослым респондентам. Для получения данных по родительским оценкам опросник заполняют также родители.

4. Изучение роли самооценки и родительской оценки в формировании индивидуальных различий сиблингов может внести вклад в преодоление дисбаланса между применением идиографического и номотетического подходов в психологии.

ИНДИВИДУАЛЬНОСТЬ С ПОЗИЦИЙ ПСИХОЛОГИИ ДОВЕРИЯ

Достовалов С.Г. (Курган)

dsg@kgsu.ru

Психология доверия как отдельное направление в психологической науке сформировалось в конце XX в. Актуальность изучения феномена доверия, по мнению многих исследователей (Скрипкина, 2000; Зинченко, 2001; Фукуяма, 2004; Купрейченко, 2008; и др.), обусловлена потребностью современного общества в свободной и независимой личности, способной выстраивать равноправные партнерские отношения с другими людьми. Именно установление доверительных отношений между людьми обуславливает экономическую и социальную стабильность в обществе. В свою очередь, изучение процессов порождения и проявления доверия в сфере межличностных и межгрупповых отношений, а также в отношении личности к себе, позволяет по-новому рассмотреть феномены, являющиеся традиционными для сферы психологии личности и индивидуальности. В этом контексте особый интерес вызывает возможность рассмотрения самого понятия «индивидуальность» с позиций психологии доверия. Концепция доверия как двухкомпонентного феномена, предложенная Т.П. Скрипкиной, включает в себя доверие к себе и доверие к миру, стремящиеся к сохранению динамического равновесия в принятии личностью решений и воплощении их в жизнь. Доверие к себе определяется как относительно самостоятельный феномен личности, позволяющий человеку занять определенную

ценностную позицию по отношению к самому себе, к миру и, исходя из этой позиции, строить собственную жизненную стратегию. Доверие к миру – специфический субъектный феномен, сущность которого состоит в специфическом отношении субъекта к различным объектам или фрагментам мира, заключающемся в переживании актуальной значимости и априорной безопасности этих объектов или фрагментов мира для человека (Скрипкина, 2006). Принимая во внимание возможность одновременного проявления у индивида разных уровней доверия к себе и к миру можно предположить наличие четырех диспозиций, определяющих выбор личностью своей жизненной стратегии: высокий уровень доверия к себе – высокий уровень доверия к миру, высокий уровень доверия к себе – низкий уровень доверия к миру, высокий уровень доверия к миру – низкий уровень доверия к себе, низкий уровень доверия к миру – низкий уровень доверия к себе. Эти варианты соотношения уровней доверия себе и к миру позволяют проинтерпретировать содержание и проявление феномена индивидуальности с новых позиций.

Одна из современных трактовок понятия «индивидуальность» подчеркивает не просто уникальность и неповторимость человеческого существования, а способность к самодетерминации, к подлинному творчеству своей жизни (Анцыферова, 1998). Как отмечает Г.Г. Кравцов, истинная индивидуальность не дана человеку, а задана как возможность, открывающаяся на пути личностного развития. Развитие личности – это движение к собственной индивидуальности, расширение зоны внутренней свободы, способности сознательного управления своей психикой и поведением, становление произвольности. Без индивидуальности как сущностного ядра личности невозможна свобода. Положительное определение свободы означает не отсутствие внешних ограничений и препятствий, а возможность действия в согласии с собственной сущностью (Кравцов, 2012). В свою очередь, как отмечает Т.П. Скрипкина, главным условием самоосуществления личности, основой ее творческой, преобразующей деятельности является доверие к себе – особое субъектное образование, проявляющееся в способности человека занять определенную ценностную позицию по отношению к самому себе, к миру и, исходя из этой позиции, строить собственную жизненную стратегию (Скрипкина, 2006). Таким образом, высокий уровень доверия к себе является неотъемлемой характеристикой индивидуальности, позволяющей ей действовать в согласии с собой, в соответствии с собственной сущностью. Соответственно, низкий уровень доверия к себе делает формирование и развитие индивидуальности невозможным. На основании этого утверждения можно сделать вывод о том, что варианты выбора жизненной стратегии, связанные с низким уровнем доверия к себе: «низкий уровень доверия к себе – высокий уровень доверия к миру» и «низкий уровень доверия к себе – низкий уровень доверия к миру» для индивидуальности не характерны.

Как отмечал А.В. Брушлинский, высшего уровня субъектности, развития своей индивидуальности, человек достигает благодаря тому, что «будучи еще ребенком, подростком и т.д. – начинает выделять себя (не отделять!) из окружающей действительности и противопоставлять себя ей как объекту действия, познания, созерцания и т.д.» (Брушлинский, 2002). В приведенном высказывании А.В. Брушлинского одновременно указывается и на необходимость активного творческого, преобразующего отношения к окружающей действительности как обязательного условия становления подлинной субъектности, и особо отмечается опасность разрушения взаимодействия субъекта и мира вследствие ощущения субъектом какой-то особой своей исключительности, принципиального отличия в соотношении с другими людьми. Оба этих проявления индивидуальности неразрывно связаны с характери-

стикой уровня доверия к себе. И если в первом случае имеет место позитивный аспект проявления данного феномена, определяемый достаточно высоким, но не чрезмерным уровнем доверия к себе, то во втором случае ситуация противоположна. Чрезмерно завышенный уровень доверия к себе превращает индивидуальность в индивидуалиста, разрушая морально-нравственные регуляторы поведения, формируя вседозволенность и снижая критичность по отношению к себе. Тем самым чрезмерный уровень доверия к себе, ощущение сверхценности своей личности создает препятствия для развития индивидуальности, делая невозможным полноценное взаимодействие человека и мира. «... недопустимо сводить здоровое самолюбие, являющееся основой понятия чести и достоинства к себялюбию, являющемуся синонимом слепоты и некритичности» (Белов, 1997). Индивидуалист априори не способен выстраивать равноправные взаимоотношения с другими людьми, так как окружающие выступают для него лишь в качестве инструментов для достижения собственных целей либо в качестве объектов воздействия. Не проявляя ценностного отношения к другим людям, абсолютизируя свое мнение в качестве единственно верного, индивидуалист демонстрирует чрезмерно завышенный уровень доверия к себе, в то время как иные варианты доверия: доверие к миру, социальное доверие – отсутствуют. Индивидуалист центрирован исключительно на своих потребностях и интересах, игнорируя интересы и потребности других людей, не воспринимая и не доверяя им, тем самым деформируя систему доверительных отношений, разрушая ее гармоничность. А нарушение гармоничного динамического равновесия между доверием к себе и доверием к миру, по утверждению Т.П. Скрипкиной, приводит к дезадаптации личности, препятствуя ее самоосуществлению (Скрипкина, 2006). Таким образом, вариант «высокий уровень доверия к себе – низкий уровень доверия к миру» определяет жизненную стратегию индивидуалиста, а не индивидуальности. В свою очередь, самоосуществление индивидуальности в мире основывается на втором ключевом компоненте психологии доверия – доверии к миру. Восприятие индивидуальностью мира как пространства для своей самореализации невозможно без высокой степени доверия к миру, так как подлинное взаимодействие предполагает ценностное отношение к объектам и субъектам окружающего мира. Недостаток доверия к миру приводит к ограничению контактов с миром и, соответственно, к ограничению свободы, внутреннему закреплению, что является неприемлемым для характеристики индивидуальности. Недоверие к миру определяет тенденцию не решения проблем, не преодоления, переработки или трансформации жизненных ситуаций благодаря активности индивида, а ухода, избегания проблемы. При выборе подобного варианта жизненной стратегии возможности для самореализации существенно снижаются. Поведение человека приобретает пассивный, приспособленческий характер, ограничивающийся преимущественно отреагированием на определенную ситуацию или воздействие извне. Такое поведение является противоположностью субъектному характеру деятельности индивидуальности, что подчеркивает значимость наличия высокого уровня доверия к миру в качестве одной из определяющих характеристик индивидуальности. В то же время следует отметить, что вышеописанный вариант возникает при одновременном снижении уровня доверия к себе и к миру, а низкий уровень доверия к себе, как уже было отмечено, неприемлем для индивидуальности. Соответственно, без высокой степени доверия к миру существование индивидуальности невозможно. Таким образом, единственным вариантом выбора жизненной стратегии, позволяющей охарактеризовать личность как индивидуальность, является вариант «высокий уровень доверия к себе – высокий уровень доверия к миру».

Подводя итог вышеизложенному, следует отметить, что рассматривая с позиций психологии доверия индивидуальность как личность на высоком уровне своего развития, ее ярко выраженными атрибутами и детерминантами развития являются одновременное присутствие высокого уровня доверия к миру и высокого уровня доверия к себе. Одновременная высокая степень выраженности указанных характеристик обеспечивает единственно возможные основания самоосуществления индивидуальности.

СТРУКТУРА РЕГУЛЯТОРНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК И ПРИРОДА ИХ ВАРИАТИВНОСТИ

Егорова М.С., Алфимова М.В., Паршикова О.В., Пьянкова С.Д. (Москва)
ms_egorova@mail.ru

Генетические исследования регуляторных показателей (саморегуляции, самоконтроля, интернальности-экстернальности и т.д.) немногочисленны, по сравнению с исследованиями других черт личности (т.е. исчисляются не сотнями, а десятками), но достаточно убедительны: они воспроизводятся разными методами, на выборках, различающихся по возрасту, социально-экономическому статусу и этническому составу.

При исследовании природы регуляторных показателей с помощью родственных сравнений (преимущественно при сравнении МЗ и ДЗ близнецов) показано, что генотип определяет от 30 до 60% вариативности показателей регуляции, а оставшаяся вариативность является результатом влияния факторов индивидуальной среды (например, Neissetal., 2006; Beaveretal., 2008, 2010; Judge, 2012; Bootwelletal., 2013; Tuvbladetal., 2013). В молекулярно-генетических исследованиях показано, что индивидуальные различия по регуляторным показателям имеют отношение к полиморфизму генов, связанных с транспортом и метаболизмом дофамина и серотонина (Belsky etal., 2007; Belsky, Beaver, 2011).

В нашем исследовании 1) проведен молекулярно-генетический анализ регуляторных характеристик (общепринятых показателей); 2) выделены обобщенные показатели регуляторных характеристик и проведен их молекулярно-генетический анализ.

Исследование выполнено на выборке студентов-юношей (n=434), средний возраст -18,7 лет. В процессе исследования регистрировались социально-демографические характеристики и диагностировались психологические особенности, из которых в данном тексте рассматриваются регуляторные характеристики, темперамент и показатели адаптации.

Отобранные для исследования регуляторные показатели связаны с 1) постановкой и выбором целей; 2) оценкой собственной успешности в достижении этих целей; 3) уверенностью в собственных силах (в способности достичь желаемого) и соответственно включают УСК (интернальность-экстернальность), сознательную саморегуляцию, волевую регуляцию, копинг-стратегии в стрессовой ситуации и уверенность в собственных силах (self-efficacy).

Для диагностики темперамента использовался опросник Клогингера, позволяющий оценить 4 показателя темперамента: поиск новизны, избегание вреда, зависимость от вознаграждения, настойчивость.

Генетическая часть исследования включает выделения ДНК из слюны (смыв из ротовой полости) и генотипирование, которое было проведено сотрудниками НЦПЗ РАМН. В работе рассматривается полиморфизм четырех генов: *MAOA-uVNTR* (полиморфизм числа tandemных повторов в промоторе гена, кодирующего фермент А моноаминоксидазы); *5-HTTLPR* (полиморфизм гена переносчика серотонина); *HTR2CCys23Ser* (полиморфизм гена рецептора серотонина); *DRD4 VNTR* (полиморфизм гена рецептора дофамина).

При сравнении групп, различающихся по полиморфизму каждого из перечисленных генов, используется однофакторный дисперсионный анализ (ANOVA).

1. На первом этапе исследования (молекулярно-генетический анализ) рассматривалось, влияет ли генетическая вариативность (генетический полиморфизм) на вариативность показателей регуляции.

При сравнении двух групп юношей, различающихся по активности гена *MAOA*, обнаружены значимые различия по одному из показателей темперамента – избегание вреда ($p < 0,008$), а также по ряду показателей регуляции – уровню волевого контроля ($p < 0,015$), общему уровню саморегуляции ($p < 0,013$), планированию ($p < 0,021$), программированию ($p < 0,024$), копингу по шкале социального отвлечения ($p < 0,002$), контролю за действием при неудачах ($p < 0,038$).

Группы, различающиеся по полиморфизму гена рецептора серотонина (*5-HT2CR*), значимо различаются по двум показателям темперамента – избегание вреда ($p < 0,009$) и направленность ($p < 0,03$), а также по двум регуляторным характеристикам – уверенность в своих силах ($p < 0,04$), контроль за действием при планировании ($p < 0,02$).

Различия между группами по полиморфизму гена переносчика серотонина (полиморфизм *5-HTTLPR*) связаны с различиями по ряду показателей интернальности-экстернальности – на неудачу ($p < 0,05$), в сфере семейных отношений ($p < 0,04$) и на уровне тенденции – в сфере производственных отношений ($p < 0,10$).

Различия между группами по полиморфизму гена рецептора дофамина (полиморфизм *DRD4*) связаны с вариативностью показателей интернальности-экстернальности в сфере здоровья ($p < 0,02$) и копингу по шкале социального отвлечения ($p < 0,05$), а также на уровне тенденции – с несколькими показателями интернальности-экстернальности, сознательной саморегуляции и копингом, связанным с избеганием.

Общая картина связей генетической вариативности с вариативностью показателей регуляции, с одной стороны, несомненно, указывает на генетические предпосылки индивидуальных различий в регуляторных характеристиках, а с другой – демонстрирует излишнюю дробность регуляторных показателей и требует их «укрупнения».

2. С этой целью, т.е. для выделения наиболее общих показателей регуляции, на втором этапе исследования была проведена факторизация всех пунктов опросников, направленных на диагностику регуляторных показателей (метод главных компонент, вращение веримакс). В результате повопросной факторизации была получена трехфакторная структура показателей регуляции, причем в каждый фактор вошли пункты из разных опросников, использованных для диагностики регуляции.

Содержание первого фактора связано с зависимостью от обстоятельств и неспособностью справиться с меняющимися условиями. С наибольшими весами в фактор вошли следующие утверждения: «Меня выбивают из колеи сложные ситуации», «Я плохо разрешаю конфликтные ситуации», «Не всегда вовремя замечаю изменение

обстоятельств и из-за этого терплю неудачу», «Мои планы часто перечеркиваются внешними обстоятельствами».

Второй фактор связан с планированием и настойчивостью в достижении цели. Наибольшие веса в этом факторе имеют утверждения: «Всегда стараюсь продумать способы достижения цели, прежде чем начну действовать», «Меня трудно отвлечь от начатой работы», «Если я хочу чего-то достичь, я почти всегда этого добиваюсь».

Содержание третьего фактора определяется независимостью от мнения окружающих и желанием настоять на своем в любой ситуации. Примеры утверждений с наиболее высокими факторными весами: «Обычно резко реагирую на возражения, стараюсь думать и делать по-своему», «Бывает, что настаиваю на своем, даже когда не уверен в собственной правоте», «В стрессовой ситуации отыгрываюсь на других».

На основании результатов факторного анализа было создано 3 шкалы (3 обобщенных показателя регуляции), которые далее использовались в молекулярно-генетическом исследовании. При сопоставлении групп юношей, различающихся по полиморфизму четырех генов, были получены значимые различия по двум из трех обобщенных показателей регуляции.

Полиморфизм гена *MAOA* оказался связан с различиями по показателю «Планирование и настойчивость» ($p < 0,008$) и на уровне тенденции – с показателем «Зависимость от обстоятельств и неспособность справиться с меняющимися условиями» ($p < 0,10$).

Полиморфизм гена рецептора серотонина *HT2CR cys23ser* на уровне тенденции связан с различиями по показателю «Зависимость от обстоятельств и неспособность справиться с меняющимися условиями» ($p < 0,07$).

Полиморфизм гена рецептора дофамина *DRD4 VNTR* связан с вариативностью показателя «Планирование и настойчивость» ($p < 0,02$).

Результаты, полученные на втором этапе исследования, показывают, что использование обобщенных показателей регуляции снижает методический шум и позволяет получить более определенные результаты при молекулярно-генетическом анализе.

Исследование выполнено при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований, проект 11-06-00271.

ТЕМНАЯ ТРИАДА И ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ

Егорова М.С., Ситникова М.А. (Москва)

ms_egorova@mail.ru

В психологии индивидуальных различий в последнее десятилетие, наряду с базовыми и частными чертами личности, выделяют констелляции или комплексы черт. В комплексы входят частные черты, которые необязательно имеют одинаковое происхождение, различаются по структуре и тесноте связей с другими чертами личности, но в реальном взаимодействии, например в общении, проявляют себя похожим образом. Интерес к исследованию комплексов черт обусловлен тем, что их предсказательная и жизненная валидность выше, чем у отдельных входящих в них черт. Данная работа посвящена анализу одного из таких комплексов, который принято называть «Темная триада»

Темная триада объединяет три черты личности: нарциссизм, психопатию и макиавеллизм. Нарциссизм и психопатия изначально были выделены при исследова-

нии патологии, а макиавеллизм – при исследовании девиантного поведения. Однако уже в 70-е годы было показано, что и в пределах нормы есть индивидуальные различия, которые можно квалифицировать как нарциссизм, макиавеллизм и психопатия. Нарциссизм связан со значительной переоценкой собственных достоинств и ожиданиями признания, восхищения и поклонения. Носители этого свойства стремятся быть в центре внимания и одновременно, будучи уязвимы для критики, избегают ситуаций оценивания. Психопатия характеризуется эгоцентризмом, жаждой ощущений и асоциальными (даже антисоциальными) поступками. Люди с высоким уровнем психопатии высокомерны, равнодушны и циничны. Макиавеллизм проявляется в склонности использовать манипулятивные стратегии (такие как обман или лесть) и предполагает владение навыками манипуляции, в том числе способностью убеждать других, разгадывать их намерения и понимать причины их поступков.

Объединение нарциссизма, психопатии и макиавеллизма в один комплекс связано с тем, что эти три черты личности усиливают друг друга и, несмотря на различное происхождение (разный вклад генотипа в их вариативность, разные условия развития, способствующие их формированию), в ряде ситуаций похожи по проявлениям.

Показано, что черты личности, входящие в Темную триаду, имеют дезадаптивный характер: на их базе формируется повышенный нейротизм, тревожность, социальная фрустрация и низкая самооценка. Показатели Темной триады негативно влияют на отношения с другими людьми. Страх обнаружить перед другими свои недостатки и слабости, собственная эмоциональная холодность, поиск у окружающих корыстных мотивов, подозрение в недоброжелательности приводят к ориентации на поверхностные, ни к чему не обязывающие отношения. Особенно отчетливо неспособность и нежелание установить долговременные отношения проявляются в романтических отношениях. Так, было показано, что при высоком уровне показателей, входящих в Темную триаду, предпочтение отдается кратковременным отношениям и последовательной смене партнеров (Savardetal.,2006; Chamorro-Premuzic, 2009; Jonason, Webster, 2009; JonasonJonasonetal., 2010).

В нашем исследовании, по сравнению с исследованиями, представленными в литературе, расширен набор показателей, свидетельствующих об особенностях межличностных отношений. Темная триада (общие показатели нарциссизма, психопатии, макиавеллизма и их субшкалы) сопоставлены с ценностями, представлениями о желаемом брачном партнере и стратегиями романтических отношений. В исследовании проверяется предположение о том, что Темная триада обуславливает ориентацию на краткосрочные, поверхностные отношения, не учитывающие интересы партнера.

В исследовании приняли участие 160 студентов, обучающихся на гуманитарных, естественнонаучных, математических и технических факультетах. Выборка включает мужчин и женщин 18–25 лет.

Для диагностики Темной триады были адаптированы наиболее распространенные опросники нарциссизма и психопатии – NarcissisticPersonalityInventory (Raskin, Terry, 1988), LevensonSelf-ReportPsychopathyScale (Levensonetal., 1995) и использован опросник макиавеллизма (МАСН-IV, адаптация В.В.Знакова). Кроме того, для диагностики всей Темной триады был разработан тест-опросник портретного сходства. Для проверки валидности опросников показатели Темной триады были сопоставлены с базовыми чертами личности (Большой пятеркой) и с менее обобщенными чертами личности – показателями поиска ощущений, уровня субъективного контроля и толерантности к неопределенности. Для диагностики межличностных от-

ношений использовался набор представлений о брачном партнере и четыре стратегии романтических отношений. При оценке ценности межличностных отношений использовался портретный тест-опросник Шварца. Ответы по всем опросникам давались по 5-балльной шкале Лайкерта.

Структура связей показателей Темной триады и черт личности. При сопоставлении черт личности, составляющих Темную триаду, с базовыми чертами личностями (Большой пятеркой) получены результаты, в значительной мере совпадающие с описанными в литературе (Paulhus, Williams, 2002; Vernon et al., 2008). Нарциссизм обнаруживает связи с экстраверсией и открытостью новому опыту; психопатия – с нейротизмом и отрицательные связи – с экстраверсией, дружелюбием и сознательностью, макиавеллизм – отрицательные связи с дружелюбием и сознательностью.

Толерантность к неопределенности по-разному связана с показателями Темной триады – положительно с нарциссизмом ($p < 0,01$), отрицательно с психопатией ($p < 0,01$) и не имеет значимых связей с макиавеллизмом.

С показателями локуса контроля (интернальность–экстернальность) связи у всех показателей Темной триады отрицательные (т.е. носители Темной триады склоны приписывать ответственность за свои неудачи и успехи обстоятельствам), при этом значение коэффициентов корреляции невысокие, в основном на 5%-ном уровне значимости. Наименее тесные связи с локусом контроля обнаруживает психопатия.

Все шкалы поиска ощущений (поиск приключений, поиск переживаний и подверженность скуке) связаны с макиавеллизмом ($p < 0,01$); с нарциссизмом – только подверженность скуке ($p < 0,05$), а связи шкал поиска ощущений и психопатии не достигают уровня значимости.

Взаимосвязи Темной триады с особенностями романтических отношений. Структура связей Темной триады и ценностей соответствует ожидавшейся. Все показатели Темной триады положительны и связаны с ценностями достижения, власти и самоутверждения. Нарциссизм и макиавеллизм отрицательно коррелируют с ценностями благожелательности, универсализма и заботы. Большинство связей на 1%-ном уровне значимости.

При оценке качеств желаемого партнера противоположного пола также обнаруживаются различия в структурах связей нарциссизма, психопатии и макиавеллизма. Корреляционный анализ выявил связь нарциссизма со шкалами «Материальная обеспеченность и образование, высокий социальный статус», «Общительность и хорошее чувство юмора» и «Внешняя привлекательность». Психопатия связана со шкалами «Материальная обеспеченность и образование, высокий социальный статус» и «Способность создать семью и стать хорошим родителем». Показатели макиавеллизма связей с желаемыми качествами партнера не обнаружили.

При сопоставлении Темной триады и установок на отношения с партнером противоположного пола (т.е. стратегий романтических отношений) две черты Темной триады (макиавеллизм и нарциссизм) продемонстрировали связи на 5%-ном уровне значимости с установкой на кратковременные отношения без обязательств. Стратегии, предполагающие длительные развивающиеся отношения, не обнаруживают значимых связей с показателями Темной триады.

Таким образом, полученные результаты: 1) подтверждают представление о включенности показателей Темной триады (нарциссизма, психопатии и макиавеллизма) в несколько различающиеся структуры личностных черт; 2) демонстрируют низкую ценность межличностных отношений для тех, у кого показатели Темной

триады находятся на относительно высоком уровне; 3) демонстрируют ориентацию носителей Темной триады на кратковременные отношения (хотя эта ориентация в разной степени связана с составляющими Темной триады – нарциссизмом, психопатией и макиавеллизмом).

СУБЪЕКТНАЯ И ЛИЧНОСТНАЯ АДАПТИВНОСТЬ С ПОЗИЦИИ СИСТЕМНО-ДИНАМИЧЕСКОГО ПОДХОДА

Колпакова Л.М. (Казань)
Kolpakova.Ludmila@gmail.com

Анализ различных психологических теорий показывает, что методологические подходы к изучению и пониманию механизмов активности человека в современной отечественной психологии включают принципы психологии личности, в том числе принцип субъекта. Субъектный принцип на общеметодологическом уровне достаточно убедительно представлен в современных теориях, но в разных объяснительных позициях его роли и места в психологии человека, личности, вызывая определенные противоречия.

Одна из позиций основана на признании того, что личность – это самопричинное существо, т.е. личность и субъект имеют одну основу при ведущей роли личности. При этом обосновывается, что субъектность не зависит от обстоятельств и исчезает вместе с деятельностью (Петровский, 1996). Или, наоборот, что проявление субъекта, обусловлено обстоятельствами (Надирашвили, 1973), главная цель которого снять проблематичность ситуации. В рамках другой идеи личность рассматривается как функция самоосуществления, но при наличии «органа» координации сложных процессов бытия и жизнедеятельности (Братусь, 1988; Леонтьев, 2002). Показателем такого «органа» предложено понятие «личностный потенциал», который не совпадает со структурными характеристиками личности, но в способностях проявляется в качествах, позволяющим личности быть автономным саморегулируемым субъектом активности при решении задач выбора – «симбиоза и адаптации, либо автономии и трансценденции в мире непредсказуемых событий» (Леонтьев, 2011). В этой позиции субъект выступает психологическим образованием, соответствующим регуляторной системе личности очень высокого уровня ее развития.

А.В.Брушлинским (1994) обоснован иной взгляд в отношении понимания субъекта, позволившим в дальнейшем исследователям оперировать этим понятием как отдельной категорией, введя существенный критерий – это преобразовательная активность субъекта. Субъект трактуется автором не просто как функция или новообразование, а как системная целостность всех его сложнейших и противоречивых качеств, в первую очередь психических процессов, состояний и свойств его сознания и бессознательного. Принцип целостности предполагает понимание изучение взаимосвязанных и взаимообусловленных психических феноменов в процессе формирования субъекта в ходе исторического и индивидуального развития индивида, проявляясь в преобразовательной активности в соответствии уровню его развития.

Эти методологические позиции, а также взгляды других авторов, послужили основанием подойти к изучению адаптивного свойства в структуре индивидуальности человека в изменяющихся жизненных ситуациях, выдвигая собственные гипотезы о механизмах активности в субъектных и личностных аспектах их понимания (Колпакова, 2011, 2012). Исходными посылами для формулирования гипотез были:

1) принятие позиции А.В.Брушлинского, что природное и социальное – это не два компонента психики человека, а единый субъект с его живым психическим процессом саморегуляции всех форм активности, превращающий собственную жизнедеятельность в идеальный предмет практического преобразования в соответствии уровня его развития; 2) идеи Б.Г.Ананьева о том, что психологическое развитие человека имеет тенденцию к постоянному возрастанию за счет трансформаций регуляторного опыта, отражающей активность человека, связанную с самоорганизацией.

Основные положения системно-динамического подхода представлены в разработанной автором концепции «адаптивности восходящего равновесия» и проведенных исследованиях на примере матерей, имеющих детей с двигательной патологией. Ключевыми словами в данной концепции являются понятия «субъектность» и «личность», что отвечало разработанной теоретической модели эмпирической проверке того, что уровневая организация развития человека включает и субъектную, и личностную функциональность, каждая из которой рассматриваются как целостные образования со сложной внутренней структурой. Наши предположения о выделении субъектной и личностной специфики активности согласуются с позициями В.А.Татенко (1996), Е.А.Сергиенко (2009) и др. в понимании субъектности как целостности, но имеют некоторые дополнения. В частности, согласованность функций личности и субъекта мы рассматриваем не только в соответствии генетического уровня, этапов, но и сесизитивности периодов и социокультурной обусловленности. На наш взгляд, развитие этих систем обусловлено реципрокной составляющей процесса, но статус первоначала принадлежит субъектной активности. С раннего онтогенеза именно активность субъекта в своем прогрессирующем развитии создает предпосылки для формирования и развития личностных образований, что, в свою очередь, обеспечивает развитие самой субъектности, проявляясь в осуществлении стратегий от простого к сложному, которые становятся все более осознанными и содержательно богатыми в динамике психосоциального развития человека. Обеспечение достижения согласованности и интегративности функций субъекта и личности принадлежит механизму конвергенции, что является эффектом сензитивных и критических периодов. В силу гетерохронности развития происходящие процессы в этих системах могут быть рядоположенными, но имеют при этом нелинейный и неравновесный характер, представляя собой циклические переходы, результаты которых могут иметь разные варианты субъектно-личностной согласованности/рассогласованности в психической организации человека, а значит, и векторов проявления его активности.

С учетом специфики человека, проявляющейся в стремлении к достижению оптимума своего функционирования, связанного с повышением и сохранением ценностей жизни, ее привлекательности, с точки зрения регулятивного плана, выбранный нами показатель адаптивности «восходящего равновесия» отвечает критерию системной функции.

Введение функций субъектности и личности в соотносительности с предметом наших исследований легло в основу определения адаптивности «восходящего равновесия», понимаемое нами как системно-интегральное образование, обеспечивающее устойчивость и динамичность в изменяющихся условиях среды. Развитие вектора адаптивности решается регулирующими функциями субъекта и личностными характеристиками как основных систем психологической организации человека, его регулятивным опытом и тем, каким образом соотносятся между собой субъектные и личностные характеристики. Потенциал «восходящего равновесия» заложен и в

«личностной», и в «субъектной» формах активности. Для личностной адаптивности специфика функций детерминирована механизмами «социоориентированной направленности» в организации и регуляции жизнедеятельности и заключается не только в достижении равновесия, но и в активном приспособлении к будущему. Для субъектной, обладающей статусом системности – стремлением к изменению, преобразовательной активности, но в соответствии с самостоятельной инициацией. Выделяемые два аспекта адаптивности квалифицируются нами как «нормативные» виды регуляции, но специфика в соотношениях значимости уровня развития этих форм активности различна. В аспекте личностной адаптивности заложен критерий социокультурной органиченности, в субъектной же – «заряд» безграничной самодетерминации.

Результаты исследований и их анализ подтвердили, что адаптивность проявляется не только в сохранении стабильности, но и в преобразовательной активности, что придает характеру поведения, а следовательно, и самой адаптивности окраску субъектности. С учетом сложного компонентного состава субъектных характеристик и континуума функциональных возможностей этой формы активности посредством «приспособления–преодоления» позволяет рассматривать адаптивность как системное интегративное свойство индивидуальности человека, реализация которого в соотношении с личностными характеристиками обеспечивает возможности достижения оптимума функционирования по восходящей (развивающей) траектории в изменяющихся жизненных ситуациях.

Сравнение полученных результатов в двух группах женщин показало, что имеются достоверные различия у «автономноориентированных», по сравнению с теми, кто зависит от социальной нормативности – «социоориентированных» по следующим показателям: 1) структурные компоненты у них представлены более целостно; 2) имеются тесные связи с личностными функциями (ценностно-смысловыми ориентациями); 3) обеспечена сохранность функции автономности в затяжных по времени трудных ситуациях за счет инициации, самостоятельности поиска способов изменения ситуации, тогда как у женщин «социоориентированных» в этих условиях начинает доминировать состояние эмоционального конфликта и поведение по невротическому типу; 4) более полно задействованы подсистемы когнитивно-эмоциональной и рефлексивно-оценочной репрезентации сферы самосознания; 5) система отношений представлена больше в модальностях оптимальности – к ожиданиям, к выполнению социальных ролей, к себе (функции личности); 6) сбалансированы показатели динамических тенденций «восходящего равновесия» – стремления к стабилизации и стремления к преобразовательной активности (функции субъекта).

Результаты исследования позволяют приблизиться к системному пониманию регуляторных процессов активности, к определению оптимальности в сочетании всеобщих и индивидуально особенных форм активности человека, отражающих возможности самореализации и самоосуществления индивидуального субъекта с личностными характеристиками. Согласно предположению о ведущей роли субъектности, нами выявлен специфический феномен адаптивности «восходящего равновесия» в исследованиях системно-динамического подхода, в которых подтверждается идея А.В.Брушлинского (1991) о том, что субъект хотя и обладает личностными характеристиками, «но несводим к ней».

СООТНОШЕНИЕ ПОНЯТИЙ «СУБЪЕКТ», «СУБЪЕКТИВНОСТЬ», «СУБЪЕКТНОСТЬ»

Корниенко А.Ф. (Казань)
korniaf@inbox.ru

В психологии понятие «субъект» и производные от него понятия «субъективный», «субъективно», «субъективность», «субъектность» используются довольно часто. Однако полной ясности и однозначности в понимании указанных понятий нет, что создает определенные трудности в их использовании. Проблемы с формулировкой научных определений указанных понятий неоднократно отмечались в психологической литературе (Брушлинский, 2000; Дерябо, 2002; Карицкий, 2010).

Наиболее распространенным, идущим из философии подходом к определению понятия «субъект» является рассмотрение данного понятия в сочетании и в противопоставлении понятию «объект». «В настоящее время, – подчеркивает А.В. Чусов, – очень широко распространено мнение, что субъект является парной категорией к объекту и должен определяться в связи с последним» (Чусов, 2010). Парность категорий субъекта и объекта отмечается многими авторами. По мнению И.Н. Карицкого, категории субъекта и объекта являются парными, «поскольку, являясь предельными, они определяются одна через другую: в понятии субъекта уже содержится объект, в понятии объекта – субъект» (Карицкий, 2010).

Обычно субъект рассматривается как нечто, способное проявлять активность по отношению к чему-то иному, именуемому объектом, не обладающему такой способностью. Субъект не мыслится вне объекта. Он оказывается одним из полюсов субъект-объектных отношений. Инициатором, активным началом этих отношений является субъект. Объект представляет собой то, на что направлена активность субъекта. Сущность субъекта заключена в его активности и инициативности, сущность объекта составляет реактивность и пассивность. В качестве субъектов могут выступать любые живые существа, взаимодействующие с неживыми объектами, поскольку «живое», по определению, отличается от «неживого» наличием активных форм существования.

Однако и живые существа могут рассматриваться в качестве объектов, если во взаимодействии с другими живыми существами они демонстрируют пассивные, реактивные формы поведения. Ярким примером использования понятия «объект» в указанном смысле является рассмотрение в педагогике взаимодействия между Учителем и Учеником, при котором Учитель, выступая в качестве субъекта, проявляет активность и инициативу в передаче Ученику совокупности знаний, умений и навыков, необходимых для его развития, а ученик, будучи объектом, активности в приобретении передаваемых ему знаний, умений и навыков не проявляет. Усвоение учебного материала Учеником, выступающим в данном случае в качестве объекта педагогического воздействия Учителя, носит пассивный характер.

В психологии понятие «субъект» приобрело дополнительное значение в связи с рассмотрением процессов эволюционного развития живых существ и появлением у них на определенном этапе развития особого свойства, обозначаемого понятием «психика». С появлением психики живые существа, будучи субъектами в философском смысле слова, приобретают возможность получать знания об условиях окружающей среды в отраженной форме (в форме образов) и на основе этих знаний регулировать свое поведение сообразно объективно складывающимся условиям. По-

сколькx знания об условиях среды, представленные в психике субъекта в форме образов, принадлежат субъекту, они являются субъективными. Как отмечает Н.И. Чуприкова, «психическое отражение субъективно лишь в том смысле, что принадлежит определенному субъекту, зависит от органов его восприятия и познания, от условий, задач и целей деятельности» (Чуприкова, 2007).

Однако субъективность знаний означает не только то, что знания принадлежат субъекту, но и то, что субъективные знания о действительности отличаются от объективно существующих особенностей действительности. «Субъективное» здесь противопоставляется «объективному». Субъективное есть отражение объективного в психике субъекта. Поскольку психическое отражение есть субъективное отражение, т.е. отражение, присущее субъекту, который обладает психикой, в психологии термин «субъект» стал использоваться для обозначения носителя психики (Корниенко, 2008). Психологическое понимание субъекта как носителя психики является более узким, по сравнению с философским, поскольку в круг субъектов включаются не все живые существа, обладающие активностью, а лишь те из них, у которых есть психика и способность к психическому отражению действительности.

Из противопоставления «субъективного» и «объективного» вытекает определение понятия «субъективность» как свойства знаний и отношений субъекта, которое позволяет говорить о них как о необъективных. Степень субъективности характеризуется степенью адекватности, т.е. степенью соответствия субъективного объективному. Субъективное знание – это знание субъекта, которое, в силу его субъективности, в той или иной степени не соответствует тому, что есть на самом деле. Субъективное отношение – это отношение, которое демонстрирует субъект и которое, в силу той же субъективности, может в какой-то степени не соответствовать должному.

Понятие «субъект» очень часто используется в психологии в еще более узком смысле, при котором в круг субъектов включаются не все носители психики, а лишь представители вида *Homo Sapiens*, т.е. люди. Причем опять же не все из них, а лишь те, которые занимаются какой-либо деятельностью. В работе Б.Ф. Ломова, например, указывается, что «субъект и субъективное в своей развитой форме относятся к человеку» (Ломов, 1984). А.В. Брушлинский, определяя понятие «субъект», отмечает: «Субъектом является не психика человека, а человек, обладающий психикой, не те или иные психические свойства, формы активности и т.д., а сам человек, осуществляющий деятельность, поведение, общение и т.д.» (Брушлинский, 1994).

Сужение смыслового значения понятия «субъект» до человека, выполняющего определенную деятельность, выводит его использование за пределы контекстной взаимосвязи с понятием «объект», характерной для его философского понимания. Однако возникает новая контекстная взаимосвязь – взаимосвязь с понятием «деятельность». При использовании понятия «субъект» по отношению к человеку, занятому выполнением какой-либо деятельности, следует, очевидно, указывать и вид деятельности, субъектом которой он является. Например, говоря об Учителе как о субъекте, следует иметь в виду, что он является субъектом педагогической деятельности. Ученик же, рассматриваемый в качестве субъекта, является субъектом учебной деятельности. Принимая определение понятия «субъект» в указанном узком смысле, взаимоотношения Учителя и Ученика можно рассматривать уже не как «субъект-объектные», а как «субъект-субъектные». Учитель, будучи субъектом педагогической деятельности, проявляет активность в организации учебной деятельности Ученика, в его обучении, воспитании и развитии, ожидая от Ученика, как субъекта учебной деятельности, проявления активности и самостоятельности в

приобретении необходимых ему знаний, умений и навыков. Ученик, будучи субъектом учебной деятельности, проявляет активность и самостоятельность в приобретении знаний, умений и навыков. Вступая во взаимоотношения с Учителем, Ученик ожидает от Учителя, как субъекта педагогической деятельности, профессиональной и компетентной помощи в достижении целей своей учебной деятельности.

Для обозначения способности человека быть субъектом той или иной деятельности и в том числе своей жизни (жизнедеятельности) в психологии в последнее время широко используется понятие «субъектность». Согласно К.К. Осницкому – одному из инициаторов использования данного понятия, субъектность – это такая характеристика человека, которая «позволяет представить человека в психологическом исследовании не как бесстрастного деятеля-исполнителя... а как пристрастного сценариста своих действий (на высших уровнях развития даже режиссера), которому присущи и определенные предпочтения, и мировоззренческие позиции, и целеустремленность преобразователя» (Осницкий, 1996). «Субъектность», следовательно, есть особое свойство человека (личности), которое характеризует его способность к организации и осуществлению какой-либо деятельности. Чем более выражены при этом активность и самостоятельность самого человека, по сравнению с силами обстоятельств, тем более выражено у него свойство субъектности. Как отмечает А.К. Осницкий, «выраженность субъектности хорошо обнаруживается при определении степени соответствия активности, развиваемой человеком в данный момент, и тем видом активности (чаще – деятельности), в которую он вовлечен обстоятельствами своей жизни» (там же).

Проведенный нами анализ психологического смысла понятий «субъект», «субъективность» и «субъектность» показывает, что, несмотря на многообразие и противоречивость их определений в психологической литературе, есть возможность достаточно четко обозначить область применения каждого из них, показать их соотношение и особенности взаимосвязи с другими понятиями, используемыми в философии и психологии.

Понятие «субъект» не имеет однозначного определения и может использоваться в трех различных смыслах. В философском смысле субъект – носитель активности, инициативности в противопоставлении объекту, который в системе отношений «субъект-объект» характеризуется пассивностью и реактивностью. В психологическом смысле субъект – носитель психики, психических форм отражения действительности. В более узком, можно сказать, социально-психологическом смысле субъект – человек, проявляющий активность и самостоятельность в организации и выполнении какой-либо деятельности и своей жизнедеятельности, в целом. Способность человека быть субъектом деятельности отражается в наличии у него особого свойства, обозначаемого понятием «субъектность».

ОСОБЕННОСТИ КОМПОНЕНТОВ ЖИЗНЕННОЙ СТРАТЕГИИ У ЛИЦ С РАЗЛИЧНЫМ ТИПОМ ОТВЕТСТВЕННОСТИ

Купченко В.Е. (Омск)
kupchenko07@mail.ru

Проблема жизненного пути и жизненной стратегии является одной из центральных в психологии личности, поскольку вопрос о построении собственной жизни, ее управляемости всегда будет волновать человека. Понимая закономерности

жизнедеятельности и жизненного пути, человек может лучше представить себе оптимальный вариант собственного развития, определить свою жизненную стратегию. Для любой личности, характеризующейся активностью и наличием сознания, характерен свой собственный, неповторимый, отличающийся от других способ жизни, способ ее организации и регуляции (Абульханова-Славская, Брушлинский, 1989). Личность усваивает условия своего существования и способна к изменению этих условий.

Важным свойством личности является способность быть субъектом собственного жизненного пути (Абульханова-Славская, Брушлинский, 1989). Степени выраженности того или иного качества субъекта определяют различные типы жизненной стратегии личности. Жизненная стратегия представляет собой многоуровневое многокомпонентное понятие (Дементий, Купченко, 2010), проявляющееся через частные компоненты:

1) осмысленность жизни – базовая характеристика жизненной стратегии, отражающая осознанное отношение личности к собственной жизни;

2) жизненная цель – выполняет ориентирующую и направляющую функцию в жизни: задает ориентиры, к которым личность стремится;

3) жизненная удовлетворенность – обобщенное чувство, отражающее соответствие желаемого и достигнутого;

4) целостность жизни – способность личности объединять в единое целое прошлое, настоящее и будущее;

5) управляемость жизни – убеждение личности о наличии сил, способных оказывать влияние на ее жизнь;

6) локус контроля – Я отражает убеждения личности о возможности и способности управления собственной жизнью;

7) ценность самоактуализации отражает значимость для личности реализации собственных возможностей. Реализация человеком своего потенциала на протяжении жизни обеспечивает полноценное функционирование личности;

8) компетентность во времени отражает способность субъекта жить настоящим и воспринимать целостно свою жизнь;

9) самостоятельность/зависимость отражает степень зависимости или независимости ценностей и поведения личности от воздействий извне;

10) ценностные ориентации показывают, насколько личность разделяет ценности самоактуализирующейся личности;

11) самоуважение и самопринятие отражает способность личности ценить свои достоинства и принимать себя таким, каким есть;

13) представление о природе человека – позитивное или негативное отношение к людям в целом;

14) контактность – способность устанавливать прочные межличностные отношения с людьми;

15) креативность указывает на результативность личности в обществе, отражает творческую направленность личности;

16) познавательные потребности отражают степень выраженности у человека потребности в приобретении знаний об окружающем мире;

17) гибкость поведения – способность быстро и адекватно реагировать на изменение ситуации;

18) спонтанность поведения – способность человека спонтанно и непосредственно выражать свои чувства;

19) самоэффективность отражает личное убеждение человека о наличии у него способностей достигать определенные цели (Дементий, Купченко, 2010).

Личность обладает особыми индивидуальными качествами, которые отличают ее от других людей. Среди этих качеств особое место занимает ответственность. В рамках субъектного подхода именно это качество личности определяет его жизненный путь. По мнению К.А. Абульхановой-Славской, личность становится субъектом собственной жизни в результате наличия у нее развитого чувства ответственности, поскольку это качество гарантирует решение жизненных задач, позволяет личности справляться с требованиями окружающей среды самостоятельно (Абульханова-Славская, 1991).

Л.И. Дементий, разрабатывая проблему ответственности, отмечает, что наиболее продуктивным подходом к пониманию ответственности является рассмотрение ее в контексте жизненной ситуации и жизненных ценностей личности (Дементий, 2001). Автор считает, что «ответственный человек способен моделировать собственное поведение и собственную жизнь и готов нести ответственность не только за процесс жизни, но и за ее результат» (Дементий, 2005). Ответственность – это гарантирование личностью достижения результата деятельности своими силами при заданном ею самой уровне сложности и времени достижения, с учетом возможных неожиданностей, трудностей (Дементий, 2001). Содержание ответственности раскрывается исходя из ее трехкомпонентной структуры, включающей поведенческий, когнитивный эмоциональный компоненты. Когнитивный компонент ответственности отражает систему усвоенных знаний личности об ответственном поведении. Эмоциональный компонент отражает отношение личности к выполнению ответственной деятельности. Поведенческий компонент включает реализацию ответственности в конкретных действиях и поступках (Дементий, 2005).

Целью исследования, проведенного под нашим руководством студенткой факультета психологии ОмГУ им. Ф.М. Достоевского О.В. Думаревской, явилось выявить особенности компонентов жизненной стратегии у лиц с различным типом ответственности. Данная цель достигалась за счет реализации следующих задач:

1. Изучить компоненты ответственности и построить типологию ответственности.
2. Изучить наличие жизненных целей, представление о возможности и способности контролировать собственную жизнь, удовлетворенность жизнью, осмысленность жизни, самоэффективность и реализуемые в жизни ценностные ориентации личности, как компоненты жизненной стратегии личности с различным типом ответственности.
3. Определить влияние социально-демографических характеристик (пола, трудового стажа и занимаемой должности) на компоненты жизненной стратегии личности.
4. Провести сравнительный анализ особенностей компонентов жизненной стратегии личностей с различными типами ответственности.

В качестве теоретической гипотезы мы выдвинули следующее предположение: существуют особенности компонентов жизненной стратегии у личностей с различным типом ответственности.

Общий объем выборки составил 60 чел. – руководители среднего уровня, специалисты одной из крупных торговых компаний г. Омска. Исследуемый период, по Э. Эриксону, относится к средней зрелости (35–50 лет) и характеризуется личностной самореализацией, проявляющейся в различных сферах – профессиональной, семейной и др.

Для решения исследовательских задач применялся комплекс диагностических методик: методика смысловых ориентаций Д.А. Леонтьева (Леонтьев, 1992) и методика самоактуализации Э. Шострема в адаптации Ю.Е. Алешиной, Л.Я. Гозман (Алешина, Гозман, 1987) для изучения компонентов жизненной стратегии. Шкала общей самооценки Р. Шварцера, М. Ерусалема в адаптации В. Ромека (Шварцер, 1996) применялась для исследования готовности личности к преодолению жизненных трудностей. Авторский стандартизированный опросник «Ответственное поведение» Л.И. Дементий (Дементий, 2005) использовался для определения когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов ответственности, на основании которых были выделены типы ответственности. Для построения типологии ответственности проводилась процедура кластерного анализа методом К-средних, для изучения особенностей компонентов жизненной стратегии подсчитывался коэффициент значимости различий средних Манна-Уитни.

Проведенное исследование позволило нам сформулировать следующие выводы:

1. На основе различного сочетания когнитивного, эмоционального, поведенческого компонентов ответственности выделены оптимальный, исполнительский, неоптимальный типы ответственности. Высоким уровнем сформированности эмоционального, когнитивного и поведенческого компонентов обладают личности оптимального типа ответственности. Лицам исполнительского типа свойственна не совсем развитая самостоятельность при планировании и осуществлении ответственной деятельности. Личности неоптимального типа ответственности характеризуются способностью самостоятельного выполнения ответственной деятельности, но при внешней поддержке.

2. Лица, относящиеся к разным типам ответственности, имеют значимые различия в прогнозировании будущего, степени целостности жизни, убеждении личности о возможности и способности управления собственной жизнью, смысле жизни, степени удовлетворенности.

3. Личностям с оптимальным типом ответственности свойственен высокий уровень осмысленности жизни, выражающийся наличием четко поставленных жизненных целей, высокой удовлетворенностью жизнью, убежденностью, что их жизнь является целостной, эмоционально насыщенной, интересной. Личности оптимального типа ответственности быстрее и лучше справляются с трудными жизненными ситуациями, что сказывается на их уверенности в себе, самостоятельности, способности реализовать себя во всех сферах деятельности, в том числе профессиональной.

4. Для личностей исполнительского типа ответственности характерен средний уровень выраженности компонентов жизненной стратегии, проявляющийся в средне-развитой способности постановки жизненных целей, среднем уровне жизненной удовлетворенности, среднем уровне самоактуализации. Уровень самооценки личностей исполнительского типа ответственности также находится в пределах средней границы, что характеризует данных личностей способными к решению трудных жизненных задач и ситуаций.

5. Жизнь личностей неоптимального типа ответственности характеризуется средним уровнем осмысленности жизни, проявляющейся в средней степени развитости постановки жизненных целей, слабой удовлетворенностью своим прошлым и настоящим, подверженности влиянию окружения, ориентированностью на мнение других. У личностей неоптимального типа ответственности слабо выражена самооценочность, что определяется стремлением избегать сложные ситуации и решение трудных задач.

МНОГООБРАЗИЕ ПОДХОДОВ ИССЛЕДОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ ЧЕЛОВЕКА

Лоскутова Л.И. (Москва)
Rost162@yandex.ru

В общей психологии имеется ряд методологически и экспериментально аргументированных подходов, теорий и концепций целостной индивидуальности человека, которые прямо и непосредственно решают проблемы именно педагогической психологии: комплексный подход Б.Г. Ананьева, субъектно-деятельностной подход А.В. Брушлинского, теория интегративной антропологии Б.А. Никитюка, специальная теория целостной индивидуальности В.М. Русалова, эволюционно-системная теория целостной индивидуальности Т.Ф. Базылевича, факторная теория индивидуальности Г. Айзенка и Р. Кеттелла, теория интегральной индивидуальности В.С. Мерлина, теория полиморфной индивидуальности В.В. Белоуса и др.

Так, основой индивидуальности, по Б.Г. Ананьеву, является гармония свойств индивида, личности и субъекта деятельности (Ананьев, 1980). Автор признавал между разноуровневыми характеристиками индивидуальности одно-многозначный тип детерминации: «Эту связь нельзя понимать упрощенно как прямую корреляционную зависимость структуры личности от соматической конституции, типа нервной системы и т.д.». С этой точки зрения, свойства низшего уровня выступают как общая причина, порождающая разнообразные свойства высшего уровня (Белоус, 1994). В изучении человека в многообразных биосоциальных проявлениях Б.Г. Ананьев видел основной путь реализации идей комплексной антропологии и предлагал всесторонне рассматривать индивидуальность в плоскости междисциплинарных исследований.

Оригинальную точку зрения на процесс познания индивидуальности развивает А.В. Брушлинский. Отстаивая многообразие взаимосвязей между человеком и обществом, он признает не только влияние общества на индивида (тогда человек выступает как объект общественных отношений), но и влияние индивида на общество (здесь человек становится субъектом общественных отношений). Автор считает, что «внутри бытия субъект и объект – это всегда единая неразделенная система, они соотносительны и не существуют друг без друга» (Брушлинский, 2003). Таким образом, А.В. Брушлинский рассматривает человека как субъекта деятельности, преобразователя мира и создателя материальных и духовных ценностей общества, а человек, как объект, выступает носителем и участником сложившихся общественных отношений. Далее, субъектом человек не рождается, а становится благодаря изначально присущей человеку активности в деятельности и общении, которая определяется сложнейшим сплетением и взаимовлиянием «противоречивых качеств, в первую очередь психических процессов, психических состояний и свойств, его сознания и бессознательного». По мнению А.В. Брушлинского, человек как субъект психической деятельности – это изначально и до конца своей жизни сплав биологического и социального. «На любом этапе развития психики человека, – пишет автор, – природное и социальное нераздельны, едины: в ней нет ничего, что было бы только природным (а не социальным) или только социальным (но не природным). Это относится и к высшим уровням духовного развития личности» (Брушлинский, 1996). Из вышеизложенного следует, что исследование индивидуальности человека осуществляется автором с позиции субъектно-деятельностного подхода.

Б.А. Никитюк в интегративной антропологии выделял три аспекта – психологический, конституциональный и экологический, руководствуясь общесистемным принципом иерархии (Никитюк, 1998).

В специальной теории целостной индивидуальности В.М. Русалов выделяет в структуре индивидуальности два уровня: формально-динамический, представленный темпераментом человека, и содержательный, включающий интеллект и характер субъекта деятельности. Сущность его представлений о целостной индивидуальности сводится к следующему: «Развитие высших уровней организации личности (интеллекта и характера) происходит путем преобразования низших уровней (т.е. темперамента), приведения их в соответствие с высшими, т.е. путем одновременной дифференциации и реинтеграции всей конкретной индивидуальности человека» (Русалов, 1986).

Т.Ф. Базылевич в своих работах обосновывает существование эволюционно-системной целостной индивидуальности, в структуре которой автор выделяет свойства организма, индивида, личности (Базылевич, 1998). Особенности взаимодействия вышеперечисленных уровней индивидуальности Т.Ф. Базылевич раскрывает на примере анализа произвольных действий человека.

Разработанная Г. Айзенком и Р. Кеттеллом «факторная теория индивидуальности» получила свое название благодаря использованию для ее изучения только средств математической статистики (Cattell, Eysenck, 1967). Стержнем данной концепции индивидуальности является построение многоуровневой конструкции темперамента и личности. Опираясь на принципы общей теории систем (Берталанфи фон, 1973, 1969), на положения теории функциональных систем (Анохин, 1978), на достижения комплексного познания человека в трактовке Б.Г. Ананьева (Ананьев, 1977) и на результаты созданной им школы психологов-единомышленников (Белоус, 1990), В.С. Мерлин научно обосновал, что интегральная индивидуальность человека – это саморазвивающаяся и саморегулируемая живая система. «Имеющиеся данные позволяют рассматривать совокупность изучавшихся индивидуальных свойств человека как большую, иерархическую саморегулируемую систему, которую мы обозначили как интегральную индивидуальность. Биохимические свойства, свойства нервной системы, темперамента, свойства личности и личностные статусы представляют собой разные иерархические уровни этой системы» (Мерлин, 1975). Другими словами, автор понимал структуру интегральной индивидуальности как синтез свойств организма (нейродинамический уровень), свойств индивидуума и особенностей психических процессов (психодинамический уровень), свойств личности (личностный уровень) и метаиндивидуальности (социально-психологический уровень). Разносторонняя разработка Пятигорской психологической школой стержневых проблем интегральной индивидуальности привела В.В. Белоуса к конструированию психологии полиморфной индивидуальности, включающей в себя, разработку проблем теории интегральной индивидуальности, интегративной психологии развития (Белоус, 1998) и психологии всеобщей индивидуальности.

Анализируя вышеприведенные теории исследования индивидуальности, мы можем заметить некоторые общие положения. Независимо от того, какой системообразующий или интегрирующий фактор предлагается, будь то интегральная индивидуальность, комплексная индивидуальность или субъектно-деятельностная индивидуальность, все признают человека активным субъектом психической деятельности, хотя и приходят к этому умозаключению по-разному. Б.Г. Ананьев заявлял, что индивидуальное развитие человека осуществляется в постоянном и активном взаимодействии человека с миром – природой и обществом. Человек является

активным создателем материальных и духовных ценностей, другими словами, он не столько объект общественных отношений или исторического процесса, сколько субъект труда, познания, общения и других видов деятельности.

В отличие от Б.Г. Ананьева А.В. Брушлинский считает, что субъектом психической деятельности может быть лишь тот человек, который действует и мыслит творчески, оставляя свой неповторимый след в истории человечества. Эту точку зрения одобряют и разделяют другие выдающиеся деятели психологической науки, такие как М.Я. Басов, В.С. Мерлин, С.Л. Рубинштейн, В.В. Белоус, И.В. Блауберг, Э.М. Мирский, В.Н. Садов; К.В. Блауберг, Э.Г.Юдин, Б.А. Никитюк, В.А. Петровский и др. Так, в работах М.Я. Басова мы сталкиваемся с принципом «человек как активный деятель в среде», а вслед за ним и К.А. Абульханова, и А.В. Брушлинский пришли к выводу о том, что функция человека как активного деятеля базируется на совокупности внутренних условий. С.Л. Рубинштейн в рамках созданной им общей теории психологии писал, что «свойства личности никак не сводятся к ее индивидуальным особенностям» (Рубинштейн, 1989), давая тем самым понять, что между свойствами личности и свойствами индивида связь субординационная, подчиняющаяся законам соотношения высшего и низшего. Б.Г. Ананьев в комплексном изучении человека определяет следующие иерархические уровни: индивид–личность–индивидуальность. Зависимости же между этими человеческими образованиями, по мнению автора, подчиняются законам соотношения низшего и высшего. «Индивидуальность,– подчеркивал он,– всегда есть индивид с комплексом природных свойств, хотя, конечно, не всякий индивид является индивидуальностью...для этого индивиду нужно стать личностью» (Ананьев, 1969). В.С. Мерлин выступал против проведения параллели между иерархизацией интегральной индивидуальности и биологических систем, поскольку в последних системах отдельные уровни относятся друг к другу по принципу соотношения части с целым, а в интегральной индивидуальности иерархические уровни возникают на разных ступенях филогенеза (Мерлин, 1986). А.В. Брушлинский в структуре субъекта психической деятельности также выделяет иерархические уровни. «Многоуровневая взаимосвязь сознательного и бессознательного,– пишет он,– одна из наиболее актуальных и трудных проблем психологии субъекта» (Брушлинский, 1978). В представленных концепциях, будь то комплексная, субъектно-деятельностная, эволюционно-системная или факторная, прослеживаются следующие основные задачи: 1) установление причинной (функциональной) зависимости элементов или подсистем от системы в целом; 2) выявление различных типов структурных и функциональных связей между ними; 3) выяснение динамики развития этих связей.

Развивающиеся концепции целостного исследования индивидуальности позволяют решать многие базисные психолого-педагогические проблемы становления личности в новых условиях реформирования системы образования.

УРОВЕНЬ И ОСНОВАНИЯ САМООЦЕНКИ

Молчанова О.Н., Некрасова Т.Ю. (Москва)

olmol@list.ru

Самооценка – важнейший личностный ресурс, определяющий особенности регуляции поведения человека: она обеспечивает различные стратегии решения жизненных задач, регулирует поведение личности в ситуациях социального взаимодействия.

ствия, влияет на переживание удовлетворенности жизнью и ощущение внутреннего благополучия. Самооценка действует как посредник, как буферная зона между «Я» и реальным внешним миром, сигнализируя об адекватности действий человека, о том, что в жизни все обстоит благополучно или, наоборот, неблагополучно (Emler, 2001). Не оспаривая важную роль самооценки в жизнедеятельности человека, исследователи дискутируют по вопросу о том, какая именно самооценка может рассматриваться как составляющая личностного потенциала, обеспечивая чувство собственного достоинства и чувство собственной компетентности, что, в свою очередь, служит надежным основанием процесса саморегуляции личности.

Долгое время предполагалось, что именно высокая самооценка – важнейший личностный ресурс, без которого не может быть качественной жизни, в то время как низкая самооценка рассматривалась как один из источников неэффективности деятельности и межличностных взаимодействий, негативных переживаний, страхов, внутренней напряженности, тревоги, и депрессий (Полети, Доббс, 2008; Brecht, 1996; Reasoner, 2006; и др.). Однако в дальнейшем возникли сомнения в однозначном выводе о позитивности высокой самооценки (Baumeister, 2003; Emler, 2001). Оказалось, что чрезмерно высокая самооценка нередко бывает помехой в достижении высоких результатов, не способствует она и популярности среди сверстников и в целом необязательно ведет к успешной саморегуляции (Позина, 2008; Emler, 2001; Sedikides, Gregg, 2002). Признание того, что одного высокого уровня самооценки недостаточно для эффективного управления собственной жизнедеятельностью, обострило вопрос о видах самооценки, ее свойствах и параметрах.

В зависимости от круга проблем, которые привлекают того или иного исследователя, изучаются и анализируются различные виды самооценки. Чаще всего они дифференцируются в соответствии с выделяемыми свойствами или параметрами и составляют, как правило, оппозиционные пары: стабильная–нестабильная, эксплицитная–имплицитная; устойчивая–неустойчивая; адекватная–неадекватная; аутентичная–защитная и др. Каждая из этих разновидностей самооценки может быть представлена на том или ином уровне, отражающем высоту или позитивность (высокая–низкая или позитивная–негативная), обуславливая своеобразие индивидуальной личности, особенности ее саморегуляции и выбора стратегий поведения. В ряде исследований подчеркивается значимость личностной самооценки, поскольку именно она репрезентирует систему личностных значимостей и обуславливает особенности саморегуляции. Дж. Крокер выделяет семь таких оснований, характерных для студенческой выборки: академическая компетентность; конкуренция (быть лучше, чем другие); одобрение, получаемое от других; поддержка семьи; внешность; любовь Бога; мораль, добродетель (Crocker, Wolf, 2001). Такие базовые основания, как Бог, семья и мораль, ассоциируются с большей независимостью самоуважения в целом, тогда как опора на оценки других людей, социальное признание, стремление выиграть в ситуациях конкуренции, опора на физическую привлекательность и академические успехи в большей мере обуславливают зависимую самооценку и негативно коррелируют с ощущением благополучия. Результаты эмпирического исследования, проведенного на 700 студентах колледжа, подтверждают данную гипотезу (Crocker, Wolf, 2001). Однако сравнение результатов по группам в зависимости от этнической принадлежности обнаруживает отсутствие значимых корреляций в группе белых американцев (в отличие от афроамериканцев и американцев азиатского происхождения) между уровнем самооценки и такими основаниями, как «Мораль» и «Конкуренция». В другом исследовании выявлено, что внешние источники самооценки в большей степени оказываются связанными с нейротизмом, низкой

самооценкой и нарциссизмом; тогда как более внутренние (глубинные) основания (поддержка семьи, мораль, любовь Бога) позитивно связаны с уровнем самоуважения и негативно с уровнем тревожности (Crocker et al., 2003). Однако не обнаружено значимых корреляций между уровнем глобальной самооценки и такими основаниями, как академическая компетентность, мораль и любовь Бога. Даже из приведенных данных очевидно, что существует определенная противоречивость в решении вопроса о связи уровня самооценки и ее оснований.

Цель настоящего исследования состояла в изучении взаимосвязи базовых оснований самооценки с различными компонентами самоотношения, уровнем глобальной самооценки и самоэффективности, которое проводилось в русле разработки русскоязычной версии опросника Дж. Крокер, направленного на исследование оснований самооценности. Здесь проанализируем лишь связь уровня глобальной самооценки, измеряемого с помощью шкалы самоуважения М. Розенберга, и ее оснований, исследование которых проводилось с помощью шкалы «Базовые основания самооценки» Дж. Крокер (адаптация на русскоязычной выборке – О.Н. Молчанова, Т.Ю. Некрасова, 2012). В исследовании приняли участие 278 студентов (85 мужчин, 193 женщин, средний возраст – 20 лет), обучающихся в разных вузах Москвы.

Как показали результаты нашего исследования, самоуважение (шкала М. Розенберга) позитивно коррелирует (коэффициент Пирсона) со всеми основаниями самооценки, значимо – со шкалами «Академическая компетентность» (0,227, $p < 0,01$); «Одобрение, получаемое от других» (0,291, $p < 0,01$) и «Внешность» (0,147, $p < 0,05$). Почему опора на данные внешние основания самооценки связана с более высоким уровнем самоуважения в выборке наших респондентов? Представляется, что для большинства людей самооценка не задана изначально, она должна быть заработана, заслужена или просто усвоена извне. Академическая успешность и внешняя привлекательность – это то, что постоянно, так или иначе оценивается другими в студенческой выборке, поэтому оценки в этих областях, и соответственно одобрение, получаемое от других, по-видимому, становятся важным источником самооценки. Мы предполагаем, что на этих источниках основывают свою самооценку те, кто получает позитивную обратную связь: кто успешен в учебной деятельности, привлекателен и получает одобрение от других, поскольку именно эти основания дают им возможность оценивать себя в целом высоко. Здесь следует отметить возможность двустороннего взаимодействия уровня глобальной самооценки с ее основаниями: с одной стороны, высокое самоуважение ведет к реальным или субъективно так воспринимаемым позитивным оценкам своей учебной компетентности, внешности и одобрения другими, а следовательно, к опоре на эти области в процессе самооценивания; с другой, данные области, в которых человек себя чувствует «на высоте», выбираются им в качестве базовых и определяют ощущение собственной ценности.

Сравнивая результаты данного исследования с исследованиями, ведущимися в США, следует отметить, что, в отличие от нашей выборки, в выборке американских студентов три внешних основания самооценки («Конкуренция», «Внешность», «Одобрение, получаемое от других») имеют значимые негативные корреляции со шкалой самоуважения М.Розенберга. Что стоит за разницей результатов? Дж. Крокер полагала, что те, кто основывает собственную самооценку на специфических областях, связанных с оценкой других, т.е. имеющие зависимую самооценку, являются более уязвимыми, поскольку эти основания самооценки нестабильны и, следовательно, самооценка с большей вероятностью может подвергаться угрозе вместе с ежедневными успехами или неприятностями, позитивными или негативными оценками (Crocker, Lee, Park, 2004; Sedikides, Gregg, 2002). Такие люди нуждаются в

постоянном признании со стороны других и тратят большое количество времени и усилий на то, чтобы произвести хорошее впечатление или добиться успеха. Это нацеливает человека быть всегда «в форме»: успешным, красивым, одобряемым. Если обстоятельства складываются так, что те основания, от которых зависит его самооценка, постоянно присутствуют в жизни человека, то его зависимая самооценка может быть достаточно стабильной и высокой. Однако, ориентируясь только на социальное признание, человек не всегда способен к успешной саморегуляции: он теряет возможность видеть последствия своего поведения для других; воспринимает неудачу или критику не как шанс чему-то научиться, а как сигнал, требующий защиты наличного уровня самооценки. Более того, позитивные эмоциональные чувства, связанные с социальным признанием, могут стать привычными для высокозависимых индивидов, и со временем они могут нуждаться во все возрастающих одобрениях для поддержки собственной ценности. Многие исследователи определяют самооценку, зависимую от внешних подтверждений или от одобрений другими людьми, как «хрупкую» или «защитную», как «псевдосамоуважение», соглашаясь, что «истинная» или оптимальная самооценка исходит из внутренних источников (Mruk, 2006; Tracy, Robins, 2006).

Исходя из анализа литературы, можно утверждать, что отличие сравниваемых выборок, по-видимому, кроется в таком параметре самооценки, как зависимость/независимость. При этом самооценка студентов нашей выборки, несмотря на достаточно высокие показатели ее уровня, является более зависимой, а следовательно, менее стабильной, по сравнению с выборкой американских студентов. Однако данный вывод о большей «хрупкости» самооценки отечественных студентов, несомненно, нуждается в дальнейшей верификации, в исследованиях, изучающих соотношение разных параметров самооценки, а также в кросскультурных исследованиях.

Исследование осуществлено в рамках Программы «Научный фонд НИУ ВШЭ» в 2013–2014 гг., проект № 12-01-0149.

К РАЗВИТИЮ КОНЦЕПЦИИ О ЧЕЛОВЕКЕ КАК СУБЪЕКТЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Троицкая И.В. (Санкт-Петербург)
ivtroitskaya@yandex.ru

Категория «субъект» связана с гносеологическими и онтологическими аспектами познающего разума. В античные времена понятие «субъект» было тождественно понятию «субстанция» и обозначало носителя свойств, состояний и действий, подчиненного общему порядку вещей. В настоящее время термин «субъект» продолжают использовать в языке науки благодаря ключевым положениям богословских систем Средневековья, заложившим западноевропейскую метафизику, на основании которой создана методология современной науки. В установках мышления, заданных монотеистическими мировоззрениями, существенными и поныне, термином «субъект» обозначают особое в естественной реальности место человека как носителя сознания в противопоставлении человека природе и космосу. В Средние века под «субъектом» подразумевали внешне действительное, что подлежало изучению, некую божественную трансцендентную сущность. Человек при этом полагался про-

нищаемым, относительно активным, обладающим самоценностью и достоинством потому, что абсолютное начало – Бог стал за него человеком (Можаровский, 2002).

Смена картин мира (мифологическая, механистическая, натурфилософская, естественнонаучная и искусственно-техническая), которая знаменовала ступени осмысления этого мира в человеческих цивилизациях, свойства человека как субъекта наделялись различными характеристиками. В понимании Г. Гегеля в категории «субъект» концентрировалось событие отделения человека как существа одухотворенного от природной субстанции, начало самоотношения, самосознания, осуществляемого посредством отношения к иному в процессе деятельности познания. И. Кант наделял понятие «субъект» нравственными императивами, связанными с понятием морали и долга в практике жизни. И.Г. Фихте полагал, что только моральному сознанию субъекта и его органу «интеллектуальной интуиции» открыто созерцание истины (Журавлёв, Тхвостов, 2003). В российской психологии в содержании категории «субъект» воплощается научное представление об особом классе жизненных процессов, человеческом носителе психического как активном элементе живой природы, преобразующем себя и окружающую действительность (Рубинштейн, 1957; Леонтьев, 1975). Расхождение в понимании содержания понятия «субъект» в российской психологии отмечается в соотнесении с этим понятием категорий «личность» и «индивидуальность».

В Московской школе психологии с понятием «субъект» более всего соотносится «личность». Психологическая природа субъекта раскрывалась через совокупность его связей, отношений с миром, как реализация специфического способа «организации, качественной определенности сознания современной личности» (Брушлинский, 2003). Системный фактор «субъект» образует целостность всех сложнейших и противоречивых качеств человека: природных, индивидуальных, социальных, общественных, его психических процессов, состояний и свойств, его сознательного и бессознательного. Субъект – это тот, кто обладает свободой выбора и принимает решения о совершении нравственных поступков. Он основывается на результатах самопознания, самоанализа, самопонимания, включенных в Я-концепцию и развиваемую в социальных взаимодействиях (Знаков, Сергиенко, 2003). Источником самопознания становятся социальные обратные связи в коммуникациях, и непосредственные вербальные оценки, получаемые от других людей и преобразованные самим субъектом.

Согласно Ленинградской (Санкт-Петербургской) школе, психологическая структура субъекта деятельности включена в высший уровень индивидуальности человека – отдельного, неповторимого своеобразного образования природы и общества. «Если личность – “вершина” всей структуры человеческих свойств», то психические качества, определяемые свойствами субъекта и индивидуальности человека, образуют его глубину (Ананьев, 1968). В индивидуальной структуре человека субординационными, иерархическими связями переплетены индивидуальные (биологические), социально-личностные и субъектные свойства человека. Субъект деятельности является носителем общественнозначимой активности, личностью, реализующей свои социальные, в том числе социально-политические функции. Эти функции производятся «экстернализацией» работы внутреннего мира личности, переработкой опыта, выработкой «собственных позиций и убеждений, путями самоопределения» в виде продуктов творчества, составляющих ценности общества.

Б.Г. Ананьев к исходным характеристикам человека как субъекта относил сознание (как отражение объективной действительности) и деятельность (как преобразование объективной действительности). Особенные характеристики человека на

уровне субъекта заключены в собственных свойствах индивида и личности, технических средствах труда, знаниях и умениях в оперировании специфическими знаковыми системами. Высшими интеграционными субъектными свойствами назывались творчество, выражаемое эффектами способностей и таланта. Формами развития субъектных свойств человека являются подготовка, старт, кульминация и финиш как история производственной деятельности человека в обществе.

В.М. Бехтерев соотносил «субъект», «личность» и «индивидуальность» с позиций теории общественной психологии. Он писал, что «личность является больше повторением, нежели индивидуальным созидателем... она является в значительной мере социальным продуктом, а не самобытной особью... лишь благодаря своим индивидуальным способностям личность поднимается выше уровня масс и может осуществлять созидательную работу, обеспечивающую поступательный ход умственного развития человечества» (Бехтерев, 1911, 1923).

Согласно К.Г. Юнгу, в его авторской технологии изучения и эмпирического исследования психики человека и ее общественных проявлений, «персона [личность] ...лишь маска коллективной психологии, которая инсценирует индивидуальность», компромисс между индивидуумом и социальностью по поводу того, «кем кто является». Между «персоной» и «Я» (Самостью) человека сохраняются напряженные противоречия, разрешаемые в процессе развития индивидуальной психики. Культурный высший смысл и предначертание психического в человеке состоит в «ассимиляции индивидуальным сознанием общечеловеческих проблем, порождаемых противостоянием сознания и бессознательного». Лишь следуя Самости [индивидуальному «Я»], личность служит человечеству. Эта цель достигается опознанием образов коллективного бессознательного и объединением их в индивидуальном сознании (Юнг, 1915, 1920, 1950).

Субъектно-деятельностный подход в изучении психологических качеств человека предполагает рассмотрение в понятии «субъект» характеристик общих свойств – целостности, автономности и активности. Качества человека как субъекта деятельности определяются интеграцией специфических индивидуально-личностных свойств, проявляемых в различных видах деятельности и производимых ею благоприятных или неблагоприятных эффектов в обществе и в развитии собственной индивидуальности.

Деятельности – это целесообразная жизнедеятельность высокоорганизованной формы жизни (Суходольский, 1994). В отличие от непсихических форм жизни, она целенаправленна, опосредована внутренней мотивированной психической активностью субъекта, носителя сознания и самосознания. Активность – это совокупность обусловленных субъектом моментов движения, обеспечивающих становление, реализацию, развитие и преобразование деятельности посредством возвышения субъекта над ситуацией и преодоления ограничений (Асмолов, 2002). Структурные элементы конкретного вида деятельности (предмет, средства, результат и др.) раскрываются путем наблюдения и анализа внешних признаков деятельности. Содержание, цель, мотив, действия макро-, мезо-, микроуровня; критерии успеха и неудачи; границы деятельности связаны с внутренними признаками, с логикой развития психологии ее субъекта.

Субъектность психического объективируется в продуктах эмоционально-ценностных, постребностно-мотивационных, когнитивных структур внешнего плана деятельности субъекта (Пучинский, 2004). Объективация субъективного прослеживается на всех уровнях и во всех формах организации субъекта: в переживании человеком смыслов жизни, в различных подвидах профессионально-трудовой

деятельности отдельных личностей, групп или общностей. Психологические особенности, закономерности развития свойств субъекта деятельности (сознание и самосознание, способности, таланты, индивидуальные стили деятельности и типы мышления, оперирование знаковыми системами) включаются в структуру интеллектуальных и организационных форм работы. Они определяют ее качество, влияют на успешность или неуспешность, эффективность или неэффективность жизнедеятельности общества. Речь идет о профессиональных навыках, квалификации и компетентности, стремлениях субъекта деятельности развивать свои знания, умения, вносить новое в технологии, обеспечивающие и адаптацию, и выживаемость, но и дальнейшее развитие, воспроизводство и конкурентоспособность общества.

Свойства субъекта любого вида деятельности подчинена множественной детерминации на микро-, мезо-, макро-, мегауровнях действительности (Троицкая, 2007). Микроуровень деятельности составляют тактики и стратегии действий субъекта, в которых выражается потенциальная способность внутренних психических свойств и качеств его индивидуальности. Это уровень овладения социальными навыками. Мезоуровень – это ближайшая социальная среда субъекта, из которой человек, наряду с осознанием собственных действий, получает непосредственные знания о правилах, нормах, моделях поведения и социальных оценок этих действий.

Микро-, мезоуровень – это переходный, промежуточный уровень между индивидуальностью и социумом. Его особенность в том, что в связи с реальностью феномена конформизма в социальной среде свои действия человек активно или пассивно выстраивает в русле моды и конъюнктуры общественного мнения. Это уровень развития индивидуальных мировоззренческих систем, проектирования социальных идеалов. Макроуровень – это пространство, где относительно деятельности субъекта в направлении его цели проявляются цели деятельности другого единичного, группового совокупного субъекта. Это уровень развития социальных институтов – устойчивых комплексов формальных и неформальных правил, принципов, норм, установок, регулирующих различные сферы человеческой деятельности и организующих их в систему ролей и статусов, образующих социальную систему (Парсонс, 1951).

Мегауровень интегрирует социальные институты цивилизации и идеалы человечества, смена которых подвластна человеку, группе людей, совокупному субъекту деятельности.

К ВОПРОСУ О СООТНОШЕНИИ ИНДИВИДНЫХ, СУБЪЕКТНЫХ И ЛИЧНОСТНЫХ СТРУКТУР В ФЕНОМЕНЕ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ ЧЕЛОВЕКА

Фоминова А.Н. (Москва)
afominova@list.ru

В русле проблемы эффективного противостояния жизненным трудностям последнее время активно используется такое понятие, как «жизнестойкость». Термин *hardiness*, введенный С. Мадди и переводящийся с английского как «крепость, выносливость», Д.А. Леонтьев предложил обозначать как «жизнестойкость» (Леонтьев, Рассказова, 2006).

Концепция жизнестойкости изучается в тесной связи с проблемами совладания со стрессом. Исследования С. Мадди и С. Кобейса продемонстрировали, что жизнестойкость – личностная характеристика, которая является общей мерой психического здоровья человека и отражает три жизненные установки: вовлеченность в процесс жизни, уверенность в возможности контроля над ее событиями, а также готовность к риску.

Жизнестойкость является многофакторным феноменом психики человека.

В данной работе делается попытка проанализировать проявление характеристик различных уровней психики в феномене жизнестойкости человека.

Актуальность изучения данного феномена с точки зрения уровневого подхода связана, прежде всего, с практико-ориентированностью проблемы развития и поддержания жизнестойкости современного человека.

Уровневый подход в изучении психологических феноменов осознавался и использовался выдающимися мыслителями, религиозными деятелями, философами, медиками, психологами.

Подчеркивая взаимосвязь всех уровней психики человека, Б.Г. Ананьев отмечал, что «в каждом из психических процессов, как можно думать, представлены проекции всех основных характеристик человека как индивида, личности и субъекта» (Ананьев, 1996). Несмотря на своеобразие личности человека, его психофизиологические характеристики, а это, прежде всего, высшая физиология, которая обеспечивает работу психического аппарата, обуславливая инертность или подвижность, уравновешенность или неуравновешенность, силу или слабость нервной системы, создают предположения для предсказания переживания и поведения человека в условиях стресса и напряжения. Физиологические особенности человека, связанные с порогами чувствительности, преобладанием определенного типа реакций, в стрессе могут сыграть роль факторов, влияющих на степень выраженности и частоту возникновения отрицательных эмоций.

Особую важность проблеме психофизиологических особенностей личности, «уязвимые стороны которой являются источниками психогении, а сильные – источниками сохранения здоровья и компенсации», придавал В.Н. Мясищев. Он подчеркивал значение «болезненной аффективной вязкости впечатлений», которая проявляется и в «остроте впечатлений, и в длительности, в относительно недостаточной интеллектуальной переработке и в затрудненном отреагировании» (Мясищев, 1960).

В исследованиях, связанных с изучением корреляции общего показателя жизнестойкости личности (методика С. Мадди) и отдельных психологических характеристик человека, обращается внимание на взаимосвязь уровня жизнестойкости взрослого человека с некоторыми темпераментальными характеристиками (скорость переработки информации; эмоциональная устойчивость; уравновешенность, экстраверсия), а также проявлением физиологических реакций стресса (Логинава, 2009).

Врожденная уязвимость, выражающаяся в особенностях темперамента, таких как интроверсия, высокая эмоциональная возбудимость, ригидность, может оказывать влияние на проявление жизнестойкости личности, прежде всего, через систему саморегуляции.

Понимание и учет темпераментальных, возрастных особенностей, расширение диапазона проявления психофизиологических характеристик так или иначе отражается на развитии жизнестойкости человека.

И в то же время исследования показывают подчиненный характер биологического уровня, уровням более высокого порядка, что позволяет предположить суще-

ствование связей ресурсного характера между жизнестойкостью и ее составляющими с более высокими подструктурами личности, имеющими социальную детерминацию.

Роль социально-психологического уровня в развитии жизнестойкости связана, прежде всего, с механизмами операционализации социальных навыков жизни. Этот уровень в структуре феномена жизнестойкости проявляется в способности к организации собственной деятельности и собственной жизни. Проявление жизнестойкости на данном уровне связано с усвоением оптимальных моделей поведения, выработке эффективных стилей мышления и копинг-стратегий, способов саморегуляции и выработке индивидуального стиля деятельности.

Отмечается, что подростки, имеющие низкий уровень жизнестойкости, быстро сдаются в сложной ситуации, отказываются от решения задачи, у них преобладают низкие показатели дивергентного мышления, а также пессимистический атрибутивный стиль (Циринг, 2010). Высоким уровнем жизнестойкости в выборке студентов коррелируют такие способы эмоциональной саморегуляции, как планирование, моделирование, программирование, оценка результатов. У взрослых обнаружена связь жизнестойкости с регуляторно-личностными свойствами личности (гибкость и самостоятельность), что свидетельствует о важной роли, которую играет сформированный индивидуальный стиль деятельности в проявлениях жизнестойкости (Сова, 2009).

Жизнестойкость положительно связана с адаптивными копинг-механизмами и негативно – с дезадаптивными копинг-стратегиями. Исследования отечественных и зарубежных авторов выявляют выраженные корреляции компонентов жизнестойкости – с показателями конструктивных копинг-стратегий, принятия решения в ситуации неопределенности.

Несомненно, значимыми для процесса научения социальным умениям являются: разработка алгоритмов учебной деятельности, профессиональной деятельности, программ по развитию саморегуляции; овладение психотерапевтическими техниками совладающего поведения; анализ ошибок мышления и поведения, приводящих к негативным последствиям.

Таким образом, роль социально-психологического уровня в феномене жизнестойкости может быть связана с операционализацией эффективных интеллектуальных и поведенческих стилей, с опорой на научение через наблюдение за действиями социально-позитивных личностей, включением в выполнение социально-значимых ритуалов и традиций.

Однако, чтобы включиться в определенную деятельность, надо ее выбрать, ей заинтересоваться, принять как значимую для себя. Поэтому наиболее значимым уровнем психики в проявлении жизнестойкости является личностно-смысловой.

Личностно-смысловой уровень включает в себя ценностно-смысловой компонент, мотивационный, волевой.

Несмотря на собственные психофизиологические данные и социальные условия, которые, несомненно, влияют на формирование интересов и характерологических черт, приобретаемых навыков и умений, человек имеет возможность влиять так или иначе на ход своей жизни, на особенности взаимодействия с окружающей реальностью. Именно личностные качества являются доминирующими, ведущими в проявлении такого феномена, как жизнестойкость. Ведущая роль данного уровня в феномене жизнестойкости связана с созданием личностнозначимых смыслов и мотивацией к реализации этих смыслов в своей жизни.

Личностно-смысловой уровень связан с категориями личностного смысла, самоотношения и отношения с окружающими, осознанного выбора, сознательной рефлексией. Проявление жизнестойкости на данном уровне психики человека – это позитивное мироощущение, повышение субъективной оценки качества жизни. У людей с высоким уровнем жизнестойкости принятие решения в ситуации эксперимента статистически чаще опосредовано морально-ценностными суждениями о взаимодействии (справедливость, альтруизм) (Зайцева, Кислова, 2009).

По мнению многих авторов, жизнестойкость определяется, прежде всего, с духовной зрелостью личности, со значимостью таких ценностей, как вера и любовь, с пониманием смысла жизни через «смысл Я» (Чудновский, 2006), с волевыми усилиями (как регуляции поведения и деятельности) и эмоциональным напряжением (как механизмом саморегуляции и самообладания) (Анцыферова, 1989).

Проявление жизнестойкости на личностно-смысловом уровне связано с сознательной саморегуляцией. В процессе сознательной саморегуляции может быть использована целая система психологических средств: создание воображаемых ситуаций, расширение пространственно-временных границ действия и включение его в новые смысловые связи. Процесс этот сугубо индивидуальный и связан с системой ценностей данного субъекта.

Таким образом, феномен жизнестойкости может быть представлен как интегральная характеристика индивидуальности человека, включающая значимые компоненты психофизиологического, социально-психологического и личностно-смыслового уровней, которые проявляются в определенных ситуациях как единый комплекс, способствующий успешному преодолению стрессовых ситуаций, а также оптимальному проживанию собственной жизни в ситуациях повседневного стресса.

Данный подход в изучении феномена жизнестойкости помогает более детально рассмотреть и проанализировать развитие жизнестойкости в онтогенезе, отметить наиболее значимые периоды в жизни человека и наиболее оптимальные способы для развития той или иной психологической характеристики, разрабатывать программы развития жизнестойкости с ориентацией на специфику возраста, деятельности людей, особенностей проявления жизненной дезориентации.

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ АКАДЕМИЧЕСКОЙ УСПЕВАЕМОСТИ БЛИЗНЕЦОВ И ОДИНОЧНОРОЖДЕННЫХ ДЕТЕЙ: КРОСС-КУЛЬТУРНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ

Черткова Ю.Д., Зырянова Н.М. (Москва), Гейдарова Л.М. (Баку)
y_chertkova@mail.ru

В статье изложены результаты сравнительного анализа школьной успеваемости близнецов и одиночнорожденных школьников в России и Азербайджане. Данная работа является продолжением исследования, посвященного сопоставлению когнитивного развития близнецов и одиночнорожденных детей, проведенного в 2001–2002 гг. научным коллективом кафедры психогенетики (руководитель М.С.Егорова) факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова. Исследование выполнено в рамках программы развития МГУ им. Ломоносова (приоритетное направление «комплексные исследования человека»).

Анализ отечественной и зарубежной литературы демонстрирует выраженное отставание близнецов от одиночнорожденных сверстников по показателям когнитивного развития: у близнецов ниже показатели IQ, они медленнее развиваются в дошкольном возрасте, хуже бывают подготовлены к школе и получают более низкие баллы по успеваемости (например, Особенности развития близнецов, 1977; Нау, 1999; Cohenetal., 2002; и др.).

Как демонстрирует подавляющее количество исследований, отставание близнецов от одиночнорожденных одноклассников по показателям школьной успеваемости в большей степени проявляется в начальной школе, далее различия сглаживаются. Так, например, в нидерландском сравнительном исследовании успеваемости близнецов и одиночнорожденных школьников было получено, что оценки 6-летних близнецов на 16% стандартного отклонения ниже оценок одиночнорожденных детей по родному языку и на 17% по арифметике. В 8-летнем возрасте различия между близнецами и одиночнорожденными сохранились, но уменьшились и составили соответственно 5% и 2%. В 10 и 12 лет различия стали статистически незначимыми, т.е. близнецы «нагнали» одиночнорожденных (Webbinketal., 2008).

Выявлено также, что отставание по школьным оценкам ярче выражено у близнецов-мальчиков. При этом, согласно полученным данным, наибольшие проблемы мальчики-близнецы имеют в тех областях академических знаний, которые связаны с речью. Оказалось, что даже в 10–14 лет многие близнецы-мальчики испытывают трудности при чтении. И часто к моменту окончания школы их отставание от одиночнорожденных сверстников в этой сфере сохраняется, тогда как близнецы женского пола учатся так же, как их одиночнорожденные одноклассницы (например, Cohenetal., 2002).

Результаты сравнительного исследования академической успеваемости близнецов и одиночнорожденных школьников, проведенного на российской выборке, аналогичны результатам зарубежных работ. Было получено, что близнецы, отставая в начальной школе от одиночнорожденных детей по показателям успеваемости, нагоняют их уже к 5 классу и далее учатся практически так же. В старших классах школы различия в оценках близнецов и одиночнорожденных учащихся оказываются значимыми только по русскому языку. При этом, как и следовало ожидать, девочки учатся лучше мальчиков (Зырянова, 2009).

В рамках этого исследования были собраны данные об академической успеваемости учащихся 2–11-х классов общеобразовательных школ России. Выборка составила 4564 близнецов (2282 пары) и 4065 одиночнорожденных школьников. Сравнивались их годовые оценки по всем предметам, изучаемым во всех школах России согласно обязательному учебному плану. Сопоставление оценок проводилось по трем уровням: начальная школа (2–4-е классы), средняя школа (5–6-е классы) и старшая школа (7–11-е классы). Кроме того, были выделены обобщенные показатели: три частных (гуманитарный, математический, естественнонаучный), включающих в себя соответствующие предметы, и два общих (базовый – средняя оценка по основным предметам и суммарный – средняя оценка по всем предметам). Кроме данных об академической успеваемости близнецов были получены сведения о структуре семьи (полная/неполная семья, наличие сиблингов, их пол и возраст) и об особенностях внутрипарных взаимоотношений (наличие или отсутствие лидера в паре).

В 2011–2012 гг. в г. Баку (Республика Азербайджан) было проведено исследование по сходной схеме. К настоящему времени имеются данные об успеваемости 1248 близнецов (624 пары) и их 1549 одиночнорожденных сверстников. В связи с отсут-

ствием серьезных различий в учебном плане средней и старшей школы Республики Азербайджан, выделялись две возрастных подгруппы: 2–5 классы и 6–11 классы.

Полученные результаты. В данной статье будут представлены результаты: 1) сравнения школьной успеваемости близнецов и одиночнорожденных детей с учетом возрастной динамики; 2) анализ влияния конфигурации семьи на успеваемость.

Сопоставление групп производилось с использованием *t*-критерия в тех случаях, когда распределение показателей являлось нормальным и с использованием непараметрического критерия Манна–Уитни в тех случаях, когда распределение отличалось от нормального. Мы говорим о наличии различий между группами только в случае, если различия достигли уровня значимости ($p < 0,05$).

Школьные успехи учеников в обоих государствах оцениваются по 5-балльной системе, где 5 – высшая оценка. И близнецы, и одиночнорожденные дети в Азербайджане в среднем имеют более высокие оценки, чем в России, что связано, скорее, с культурной спецификой и критериями оценки, чем с уровнем знаний. Однако большинство наблюдаемых тенденций, например ухудшение успеваемости в старших классах, сходны в обеих странах.

Оказалось, что в Азербайджане, как и в России, в начальной школе близнецы отстают от своих одиночнорожденных сверстников по всем базовым школьным предметам: суммарный балл (среднее арифметическое) – 3,94 vs 4,02 в России и 4,40 vs 4,55 в Азербайджане. По мере перехода в среднюю и старшую школу эти различия сглаживаются. Однако это происходит не за счет того, что успеваемость близнецов в средней школе повышается, наоборот, в целом она снижается, но в несколько меньшей степени, чем успеваемость одиночнорожденных школьников. Отличия сохраняются только для предметов, связанным с развитием речи – русскому языку в РФ (3,59 vs 3,63) и азербайджанскому языку в Азербайджане (3,94 vs 4,03). Хочется отметить, что эти различия сохраняются в рамках изучения именно родного языка – по успеваемости на уроках иностранного языка различий между близнецами и одиночнорожденными в средней и старшей школе нет.

Относительно влияния размера семьи на школьную успеваемость можно говорить о выявленных между странами отличиях. Так, количество сиблингов отрицательно коррелирует со школьной успеваемостью детей только в России: оценки близнецов, у которых есть сиблинги (кроме со-близнеца), ниже, чем у близнецов, не имеющих сиблингов, по всем предметам на протяжении всего школьного обучения (Черткова, 2009). В Азербайджане подобных различий не наблюдается ни по одному предмету. Можно предположить, что это связано с культурными традициями семейного воспитания. В Азербайджане нуклеарный тип семьи не является основным. Кроме того, в воспитание и образование детей в любом случае обычно вовлечено относительно больше количество родственников, и семейные ресурсы оказываются достаточными для большего количества детей.

Таким образом, можно заключить, что основные результаты сравнительного исследования успеваемости близнецов и одиночнорожденных школьников, проведенного в Азербайджане, не отличаются от результатов, полученных на российской выборке: близнецы демонстрируют свое отставание от одиночнорожденных одноклассников только в начальной школе. В старшей школе близнецы нагоняют одиночнорожденных усащихся по всем предметам, кроме родного языка. Межкультурные различия наблюдаются только в отношении влияния количества детей в семье на их успеваемость. В России дети из многодетных семей (с 3 и более детьми) имеют по всем предметам в среднем более низкие оценки, чем из двухдетных семей, а в Азербайджане такой закономерности не обнаруживается.

СУБЪЕКТ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СТРУКТУРЕ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ

Юров И.А. (Сочи)
sov36@mail.ru

Субъект, по Брушлинскому, – это «наиболее широкое, всеохватное понятие человека, обобщенно раскрывающее неразрывно развивающееся единство всех его качеств: природных, социальных, общественных, индивидуальных и т.д. Личность, напротив, менее широкое и недостаточно целостное определение человеческого индивида» (Брушлинский, 2002). Несмотря на это такое расширительное понимание субъекта, сам Брушлинский подчеркивал, что одно из важнейших качеств человека – «быть субъектом, т.е. творцом своей истории, вершителем своего жизненного пути. Это значит инициировать и осуществлять изначально практическую деятельность, общение, поведение, познание, созерцание и другие виды специфически человеческой активности (творческой, нравственной, свободной) и добиваться необходимых результатов» (Брушлинский, 2002). Он считал, что любой человек не рождается, а становится субъектом в процессе своей деятельности, общения и других видов активности. Не отрицал Брушлинский и наличие исходных биологических факторов в становление субъекта: «подлинно внутреннее в онтогенезе начинается с задатков, и именно они составляют исходные, самые первые внутренние условия, в процессе взаимодействия которых с самыми первыми внешними причинами и начинается возникновение человеческой психики» (Брушлинский, 2002). Таким образом, раскрывая понятия субъекта и субъектности, Брушлинский использует и соотносит с этими понятиями и биологические и личностные, и общественные, и индивидуальные факторы в развитии человека. В своих работах он ссылается не только на С.Л.Рубинштейна (субъектно-деятельностный подход), но и на Б.Г.Ананьева (комплексный подход), А.Н.Леонтьева (социальный подход), Б.Ф.Ломова (системный подход) и др., которые рассматривали вопросы интеграции компонентов, входящих в понятие «человек». Наиболее ярким представителем такой интеграции является понятие «индивидуальность».

Существует несколько подходов к пониманию сущности индивидуальности: интеграционный (Ананьев, 1980), индивидуальность личности (Асмолов, 1990), интегральная индивидуальность (Мерлин, 2005), неповторимости, единичности, уникальности свойств человека (Тугаринов, 1965), самобытности индивида, способности его быть самим собой, быть независимым, суверенным, самостоятельным существом (Слободчиков, Исаев, 1999), индивидуально-психологического различия (психофизиология индивидуальных различий) (Базылевич, 1998), своеобразие психологических свойств человека, проявляющихся в разных сферах (Русалов, 1979).

Б.Г.Ананьев отмечал, что общим эффектом слияния, интеграции всех свойств человека как индивида, личности и субъекта деятельности является индивидуальность с ее целостной организацией этих свойств и их саморегуляцией. По его мнению, полный набор характеристик человека – необходимое условие понимания его индивидуальности. В конечном счете, в качестве индивидуальности «единичный человек... может быть понят лишь как единство и взаимосвязь его свойств как личности и субъекта деятельности, в структуре которых функционируют природные свойства человека как индивида» (Ананьев, 1980). Согласно Б.Г.Ананьеву, к индивидуальности следует подходить как к «интеграции всех свойств человека как инди-

вида, личности и субъекта деятельности... Для того чтобы подойти к проблеме индивидуальности с точки зрения целого (на молярном уровне), нужно представить человека не только как открытую систему, но и как систему «закрытую», замкнутую вследствие внутренней взаимосвязанности ее свойств (индивида, субъекта, личности)» (Ананьев, 1980).

Индивидуальными свойствами являются характеристики пола, возраста, особенно морфологической конституции, реактивности организма, нейродинамические характеристики, включающие свойства активированности. Вторую группу образуют психологические параметры, характеризующие человека как субъекта труда, общения и познания (в нашем исследовании – субъекта спорта): процессы, перцепция, аффекты, воля, психомоторика. Третий уровень характеристик индивидуальности образуют характеристики личности: психодинамические особенности спортсменов, черты личности, интеллект, социально-психологические статусы. Эмоционально-мотивационная сфера личности представлена измерениями: а) эмоционального стресса и тревожности – фрустрированности; б) уровня притязаний; особенностей мотивации.

В наших исследованиях, проведенных на спортсменах высокого спортивного мастерства с учетом возрастной, гендерной и квалификационной дифференциации с помощью комплексного и системного анализа, были получены как уровневые (интракорреляционные связи), так и структурные (интеркорреляционные связи) характеристики индивидуальности.

Целостность и неделимость индивидуальности подтверждалась прямыми и опосредованными связями между отдельными подсистемами индивидуальности. Анализ корреляционных плеяд показал, что морфологические характеристики связаны с силовыми и температурными показателями ($r=0,44$ и $0,37$). Силовые характеристики связаны с тремором ($r=0,41$), тремор – с мышечным тонусом ($r=0,47$), который коррелирует с температурными характеристиками ($r=0,45$). Тремор связан с гемодинамикой ($r=0,39$), показатели гемодинамики – с самооценкой психического состояния ($r=0,52$) (все связи на 5% уровне значимости), самооценка коррелирует с фрустрацией ($0,62, p<0,01$). Температурные показатели связаны со свойствами нейродинамики ($0,40, p<0,05$), последние – с психологическими особенностями темперамента ($r=0,85, p<0,01$). Большое количество показателей психомоторики коррелирует с личностной и реактивной тревожностью ($r=0,48, p<0,05$), последние связаны с показателями внимания и памяти ($r=0,39, p<0,05$).

Показатели внимания и памяти коррелируют с характеристиками интеллекта ($r=0,81, p<0,01$), которые связаны с чертами личности, по Р.Кеттеллу ($r=0,69, p<0,01$). Черты личности коррелируют с психодинамическими свойствами и мотивацией ($r=0,76, p<0,01$). Типы и направленность фрустрации, черты личности и мотивация связаны с социально-психологическим статусом спортсменов ($r=0,47, p<0,05$). Т.е. индивидуальные характеристики, характеристики субъекта спортивной деятельности и личностные характеристики связаны между собой. Все обнаруженные нами корреляционные зависимости между изучаемыми характеристиками, описывающими индивидуальность, относятся к категории структурных, но каждая структура обладает саморегуляцией.

Индивидуальность – интегральная целостная макрохарактеристика, включающая в себя и характеристики индивида, и личности, и субъекта деятельности, обладающая саморегуляцией. Человек «индивид, личность, субъект» рассматривается как некоторое целостное образование, включающее в себя множество характеристик и элементов, объединенных определенными связями. Индивидуальность мож-

но представить как особое сформировавшееся качество конкретного человека, взятого в единстве его природных и социальных свойств, сознания и деятельности. Соотношение понятий «индивид», «личность» «субъект», «индивидуальность» не рядоположенное, а иерархическое и соподчиненное, именно в вертикальности определяется глубина человеческих качеств (Б.Г.Ананьев).

Индивидуальность есть биопсихосоциальное образование, характеризующееся целостностью, неделимостью, своеобразием качеств каждого отдельного человека, эффективностью деятельности. В каких-то видах деятельности могут доминировать индивидные и частично субъектные подструктуры индивидуальности (спорт: баскетбол – росто-весовые, морфологические характеристики и психомоторика) или субъектные и личностные подструктуры индивидуальности (политик: социальная активность – публичность, коммуникация, логика и интеллект). Но это не значит, что характеристики других подструктур индивидуальности могут отсутствовать. Просто выраженность зависит от особенностей деятельности индивидуальности.

Соотношение понятий «индивид–личность–индивидуальность» представляет собой внутреннюю структуру, систему «закрытую и замкнутую», в какой-то степени достаточно жестко взаимосвязанную, в то время как субъектная активность представляет собой функциональную характеристику индивидуальности и представляет собой открытую систему, систему взаимосвязи с природой, обществом, социумом. Если индивидные и личностные характеристики более объективны и константны, то субъектная подструктура индивидуальности более функциональная, динамическая, вступающая в контакты с окружающим миром.

Индивидуальность, с точки зрения теории систем (Тода, Шуффорд, 1969), обладает свойствами как жесткой, так и дискретной структур, и ей свойственна иерархическая организация. Жесткие структуры имеют устойчивые связи компонентов, изменение одного из них влечет за собой изменение в остальных частях системы. Дискретные структуры менее устойчивы, в них отдельные компоненты связаны между собой менее жестко. Жесткие структуры обеспечивают большую организованность системы, они экономичнее, но, однако, трудно изменяются и легко дезорганизуются при выпадении даже одного звена в системе. Дискретные структуры обеспечивают компонентам системы большее число степеней свободы, что позволяет осуществлять всевозможную комбинаторику и приспособление. Высокоорганизованные системы обладают свойствами жесткой, но более выраженной дискретной структурой именно за счет свойств свойств субъекта (субъектности). Становление целостности индивидуальности связано с установлением оптимального соотношения между ее компонентами и связями между ними.

Анализ корреляции реактивности организма спортсменов показывает, что большее количество связей наблюдается не в фоне, а в ситуации физического стресса (тренировочной деятельности), т.е. активности.

В стрессовой ситуации автономность в работе отдельных систем сводится к минимуму и организм подчиняется единому ритму деятельности, реагируя на физические напряжения как единая целостная система, и именно здесь проявляются главные тенденции жизнедеятельности человека: интеграция всех свойств человека как индивида, личности и субъекта деятельности. Индивидуальность не может не быть интегральной, так как описать все многообразие характеристик, относящихся к индивидным, личностным и субъектным особенностям индивидуальности практически невозможно, необходимо, в зависимости от вида деятельности, установить определенный континуум как по уровневому, так и по структурным характеристи-

кам человека. Но называть индивидуальность интегральной нет необходимости. Индивидуальность имманентно интегральна.

Итак, субъект не является доминирующей характеристикой человека, не поглощает другие характеристики, влияющие на его развитие, а входит как равноправный наряду с другими (индивидными, личностными, социальными) компонентами, способствующими достижению необходимых результатов.

РАЗДЕЛ 3

Развитие субъектности человека (субъектогенез)

ТИПЫ СУБЪЕКТНОСТИ У ПОДРОСТКОВ

Ануфриук К.Ю. (Санкт-Петербург)
anufriuk@yandex.ru

В современной отечественной психологии за понятием «субъектность» закрепляется значение особого личностного качества, связанного с активно-преобразующими свойствами и способностями (Богданович, 2005). Анализ литературных источников позволяет представить субъектность как интегральное личностное образование, которое проявляется в определенных свойствах, представляющих единый симптомокомплекс и образующих целостную, связанную структуру.

В центре нашего внимания – специфика субъектности подростков. Подростковый возраст, знаменующийся ростом самосознания, переходом от внешней детерминации деятельности и поведения к самодетерминации, рассматривается рядом исследователей как стадия наиболее интенсивного формирования субъектных свойств личности (Фельдштейн, 1994; Цукерман, 1995; Щукина, 2004; Леонтьев, 2006; и др.).

Мы предположили, что структура субъектности подростков имеет возрастную специфику, проявляющуюся в содержании интегральных показателей субъектности. В то же время в качестве первичных элементов структуры субъектности могут выступать атрибутивные характеристики, наиболее широко представленные в литературных источниках.

На основании обобщения отмеченных разными авторами атрибутов, раскрывающих общее качество субъектности, нам удалось выделить следующие его структурные элементы: активность (Брушлинский, 2003; Волкова, 1998; Горбунов, 2005; Лапкина, 2007; и др.); креативность (Абульханова, 2007; Брушлинский, 2003; Коржова, 2001; Моросанова, 2003; и др.); целостность (Абульханова, 2007; Брушлинский, 2003; Петровский, 1993; и др.); рефлексивность, осознанность поведения (Абульханова, 2007; Волкова, 1998; Горбунов, 2005; Исаков, 2008; и др.); самодетерминация: самостоятельность (Конопкин, Осницкий, 2003; Лапкина, 2007; и др.); свобода (Волкова, 1998; Петровский, 1993; Серегина, 1999; и др.); ответственность (Абульханова, 2007; Азлецкая, 2001; и др.); внутренний локус контроля (Азлецкая, 2001; Глуханюк, 2001; Коржова, 2001; Поссель, 2005; и др.); определенная позиция в межличностных отношениях: автономность (Брушлинский, 2003; Горбунов, 2005; Исаков, 2008; и др.); понимание и принятие другого (Волкова, 1998; Серегина, 1999), доминантность в противоположность подчиненности, нонконформизм (Поссель, 2005).

Наиболее полно охватывает выделенные нами на основе контент-анализа характеристики субъектности модель субъект-объектных атрибутов, предложенная Л.В. Алексеевой (2003). Данная модель включает в себя шесть парных атрибутов, характеризующих человека как субъекта в континууме субъект-объект: активность-реактивность, автономность-зависимость, целостность-

неинтегративность/фрагментарность, опосредствованность–непосредственность, креативность–репродуктивность, самооценнность–малоценнность. Однако анализ литературных источников показывает, что данная модель нуждается в уточнении и дополнении, по крайней мере, такими характеристиками, как самодетерминация (за счет включения внутреннего локуса контроля) и позиция в межличностных отношениях (за счет включения независимости от других).

С целью изучить субъектность подростков, ее взаимосвязи с внутренним содержанием личности – отношениями и с ее внешним проявлением – защитно-совладающим поведением, мы провели исследование, в котором приняли участие 213 подростков (14–16 лет) разных школ г. Санкт-Петербурга. Были использованы следующие методики: опросник «Уровень развития субъектности личности» (УРСЛ) М.А. Шукиной; методика СПА К. Роджерса и Р. Даймонда в адаптации Т.В. Снегиревой, методика «Незаконченные предложения» Сакса и Леви, Шкала временных установок (TAS) Ж. Нюттена, тест-опросник по изучению механизмов психологической защиты (Life Style Index) Р. Плутчика, Г. Келлермана и Х. Р. Конта, опросник способов совладания (WCQ) Р. Лазаруса и С. Фолкман.

С целью выявления обобщенных переменных в структуре субъектности был проведен факторный анализ исследуемых базовых (первичных) показателей в общей выборке. В результате было выделено два интегральных фактора. В первый фактор вошли следующие показатели: активность (0,853), автономность (0,838), самооценнность (0,774), креативность (0,755), ведомость (0,746). Во второй фактор вошли опосредствованность (0,764), целостность (0,757) и ожидание внутреннего контроля (0,491). Выделенные факторы объясняют 62% суммарной дисперсии признаков – более половины, что считается приемлемым результатом.

Проанализировав содержание каждого из полученных факторов, мы обозначили первый как «внутренне детерминированная активность», второй – как «самоосознание и признание субъектности другого». Расщепление субъектности как целостного свойства на два фактора отражает, на наш взгляд, возрастные особенности субъектности подростков: интенсивное развитие самосознания и становление целенаправленной активности.

Следующим шагом в проводимом нами исследовании было выделение подгрупп подростков с разной степенью выраженности субъектных качеств с помощью кластерного анализа. В основу кластеризации были положены первичные (базовые) характеристики субъектности. В итоге выборка была поделена на три кластерные подгруппы: первую подгруппу составили подростки с низким уровнем субъектности (70 чел.), вторую – со средним (68 чел.), третью – с высоким уровнем (75 чел.).

Анализ структурных особенностей субъектности в трех подгруппах показал, что с ростом уровня субъектности обнаруживается нарастание противоречивости во взаимосвязях ее интегральных показателей: более высокая внутренне детерминированная активность предполагает относительно менее развитое самоосознание, и наоборот. Это может являться проявлением гетерохронности развития субъектности. Интегральные показатели субъектности во всех трех подгруппах образуют качественно различные симптомокомплексы с показателями отношений и защитно-совладающего поведения. Так, показатель «самоосознание и признание субъектности другого» связан с принятием других и более конструктивными способами реагирования; показатель «внутренне детерминированная активность» – главным образом, с принятием себя, отношением к будущему и менее конструктивными способами реагирования. Это дает возможность описать два типа субъектности подростков. Тип первый можно обозначить как «Активный» – подростки ощущают себя

«кузнецами собственного счастья», проявляют активность в решении проблем, в выстраивании своих отношений с другими людьми, имеют обо всем свое мнение, активно его отстаивают, не склонны «заражаться» эмоциями и чувствами окружающих, проявляют самостоятельность, независимость от других. При этом у них недостаточно развита способность к самоанализу, к построению субъект-субъектных взаимоотношений с другими людьми. Подростки с данным типом субъектности принимают себя, оценивают свое будущее как зависящее от них, как открытое, легкое и знакомое; критически настроены в адрес матери. Столкнувшись с трудной жизненной ситуацией, они плохо контролируют свое поведение, часто вымещают негативные эмоции на более слабых и безопасных объектах, часто вступают в конфронтацию с окружающими, склонны к риску, к импульсивным действиям и необдуманным поступкам. Тип второй можно обозначить как «Рефлексивный» – подростки хорошо осознают и понимают себя, обдумывают свои действия и поведение, принимают социальные нормы, выстраивают отношения с окружающими на основе равных прав и возможностей, принимают во внимание их интересы и желания, уважают право другого быть таким, какой он есть. При этом они недостаточно активны и автономны. Таких подростков отличает принятие других, при этом к себе они могут относиться по-разному: как положительно, так и отрицательно. Столкнувшись с трудной жизненной ситуацией, подростки с данным типом субъектности используют достаточно конструктивные копинг-стратегии и зрелые механизмы защиты (самоконтроль, планирование, принятие ответственности, реактивное образование, интеллектуализация). Любопытно, что содержание используемых стратегий и механизмов предполагает принятие других, т.е. имеет просоциальную направленность. Так, особенностями защитного поведения в случае актуализации реактивного образования являются стремление соответствовать социальным нормам, вежливость, любезность, бескорыстие, в случае актуализации интеллектуализации – ответственность, склонность к самоанализу, добросовестность. Стратегия самоконтроль предполагает регуляцию собственных эмоций с целью сохранения самообладания, стратегия принятие ответственности предполагает признание своей роли в сложившейся ситуации, стремление улучшить социальные взаимоотношения. Стоит отметить, что при высоком общем уровне субъектности подростки с таким ее типом не вступают в конфронтацию с окружающими, не склонны рисковать, более того, они не прибегают к использованию примитивных защитных механизмов, таких как вытеснение, регрессия, замещение.

Таким образом, подростки типа «Активный» стремятся к самоутверждению, проявляя враждебность и агрессию по отношению к другим. Подростки типа «Рефлексивный», напротив, социально ориентированы, принимают во внимание других при выстраивании собственной линии поведения.

ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ СТУДЕНТА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ

Барышева Т.Д. (Мурманск)
tatibar@mail.ru

Становление субъектной позиции студентов в процессе их профессионального развития является важной и актуальной задачей современного высшего образования. Согласно акмеологической концепции Н.В. Кузьминой (2002), акмеологический

поиск следует вести в направлении исследований закономерных связей между уровнями продуктивности, профессионализма специалистов, и факторами, которые содействуют или препятствуют им на пути восхождения к вершинам их деятельности, самореализации их творческого потенциала.

Высокий уровень профессионализма закономерно оказывается результатом активности и самостоятельности человека как субъекта саморазвития. Необходимым условием для этого является наличие метакогнитивных и рефлексивных качеств в структуре его профессиональной компетентности.

Акмеологический акцент в развитии личности студента и его субъектной профессиональной позиции необходимо ставить на процессе саморазвития, важным системообразующим свойством которого является рефлексия. Зависимость уровня рефлексивности от возраста, стажа пребывания в профессии, жизненного опыта и более осознанного отношения к будущей профессиональной деятельности, вслед за исследованиями В.Н. Белкиной, И.И.Ревякиной (2003), А.В. Карпова (2004), И.М. Скитяевой (2005) была зафиксирована и в наших диагностических срезах (Барышева, 2009).

Владение метакогнитивным контролем осуществления профессиональных действий также значимо для достижения наивысшего уровня профессионализации специалиста (Карпов, 2004, 2010; Карпов, Скитяева, 2005). Однако гипотеза А.В. Карпова о реализации метакогнитивных процессов у людей с разным уровнем рефлексивности через различные стратегии и с разной степенью субъективной легкостипредполагает, что люди с высокой рефлексивностью изначально осуществляют метакогнитивный контроль за счет «природной метакогнитивной одаренности», а низкорефлексивные – за счет успешного сознательного обучения метакогнитивным стратегиям и навыкам.

В то же время можно согласиться с мнением В.В. Пантелеевой (2006), утверждающей, что рефлексивные методы обучения оказываются эффективными в подготовке студентов, уже обладающих для этого необходимыми внутренними условиями, а конкретнее – достаточным уровнем развития рефлексивности.

Таким образом, в любом случае необходимо создание особых акмеологических условий для инициирования и поддерживания у студентов потребности в рефлексировании их собственного профессионального и личностного опыта.

Тем не менее, индивидуальные показатели рефлексивности и метакогнитивности не исчерпывают все возможности становления субъектной позиции студента. Сильная мотивация учения и поглощенность процессом приобретения компетентностей являются важным фактором академических, профессиональных и социальных достижений обучающихся. Кроме того, психологические особенности обучающихся – мера локуса контроля, открытости к новому опыту, сознательности, экстравертированности и внутренней мотивации учения – также могут быть важными маркерами вовлеченности в учение.

Однако для характеристики процесса обучения студентов может быть полезен более широкий анализ их учебно-образовательной и социальной занятости, общей вовлеченности и «загруженности» в течение какого-либо временного отрезка (учебной недели, четверти, триместра, семестра, учебного года, всего обучающего курса или образовательной программы).

В зарубежных педагогических и психологических исследованиях, связанных с проблематикой образования, очень часто используется конструкт «studentengagement», который затрагивает и такой аспект, как «учебно-образовательная занятость». «Studentengagement» признается жизненно важным компонентом обучаю-

щего процесса. Как считают М. Хэндлесман с коллегами (2006), это понятие представляет собой сложный комплекс, включающий четыре различные формы субъектной активности: учебные навыки и действия, участие в социальных взаимодействиях, «событийность» жизни и эмоциональную включенность в события. Исследователи Р. Миллер, М. Деморет и Т. Водкинс (2009), используя данную структуру, подробно раскрывают каждый из ее элементов. Учебные навыки связаны со степенью активности обучающегося в учебном процессе (например, регулярное обучение, записи конспектов занятий, выполнение учебных заданий). Включенность в учебные взаимодействия предполагает ответы на вопросы в классе, обсуждение с преподавателем учебного материала, участие в групповых дискуссиях в микрогруппах и т.п. «Событийность» жизни связана с такими факторами, как место в рейтинге обучающихся, высокие достижения в проверочных тестах, возможность выбора хороших учебных курсов. И наконец, эмоциональная вовлеченность понимается как умение студентов или учеников придать личностный смысл своим знаниям и навыкам, принятие («интернализация», интернальность) полученной в обучении информации, ее использование в своей собственной жизни, размышления об изученном материале даже между учебными занятиями в свободное время, удовольствие от учения.

Данные об этих формах учебной активности можно получить, используя самоотчеты студентов или специально разработанные опросники. Например, Дж. Батлер (2008), Р. Миллер (2009) констатируют, что в американском образовании для оценки образовательной эффективности активно применяются такие диагностические инструменты, как опросники «StudentCourseEngagementQuestionnaire» (SCEQ), «NationalSurveyofStudentEngagement» (NSSE) и др.

Опросник «NationalSurveyofStudentEngagement» (NSSE), разработанный в Университете штата Индиана (США), позволяет изучать образ жизни американской обучающейся молодежи. Кроме того, в нем реализуются идеи диагностики уровня качества образовательного процесса и определения эффективности деятельности образовательного учреждения.

NSSE представляет собой широко используемый, ежегодный (можно сказать, мониторингового характера) сбор данных об участии обучающейся молодежи в программах и мероприятиях, которые проводятся образовательными учреждениями для обучения и личностного развития студентов. Дж. Батлер (2008) показывает роль опросника «NationalSurveyofStudentEngagement» в определении эффективности образовательной системы. Суть процедуры состоит в оценке факторов времени и содержания, т.е. того, в частности, как обучающиеся используют время и что они получают в процессе посещения учебных заведений. Ценно то, что в диагностическом ключе измеряются временные затраты и учебные усилия студентов и что выводы, сделанные после анализа этих факторов, могут использоваться на разных уровнях: индивидуальном, на уровне учебного подразделения (кафедры, факультета), на уровне образовательного учреждения (колледжа, университета).

В то же время Р. Миллер с коллегами (2009) отмечают, что большинство циркулирующих в США стандартизованных опросников предназначено для измерения степени, с какой колледжи и университеты задействуют своих студентов и преподавательский состав в так называемых «семи лучших образовательных практиках (деятельностях)». Исследователи З. Геймсон, Дж. Кух, В. Тинто и др. относят к ним следующие характеристики образовательной ситуации:

- контакты «студент– факультет»;
- быстрая обратная связь преподавателей со студентами;

- учебная нагрузка, объем времени на выполнение заданий;
- высокий уровень трудности, высокие ожидания;
- активное учение;
- кооперация, сотрудничество между студентами;
- уважение к разным студентам и различные пути познания.

Этот перечень показывает сочетание субъективных и объективных факторов, которые могут оказывать влияние на формирование субъектной позиции студента, включенного в процесс профессионализации.

Последующие исследования А. Остина, Е. Паскареллы трактуют образовательное пространство в более расширенном социальном контексте через определение трех «наилучших образовательных практик». К ним относятся: а) качество обучающих воздействий; б) значимые взаимодействия с другими обучающимися (с сокурсниками, с преподавателями, в том числе и вне академических занятий), культурные и межличностные влияния; в) поддерживающая среда студенческого сообщества (студгородка, кампуса) как выражение общественного признания ценности обучения, учебных или личных достижений студентов.

Фактор уважения к другим студентам и различным путям познания означает в данном контексте свободу дискуссий с людьми, которые имеют различные точки зрения или отличаются по расовым, национальным, этнокультурным признакам. Эта тема особо представлена в опроснике NSSE.

Исследователи А. Остин, Е. Паскарелла, Д. Авалос считают, что студенты, которые действительно вовлечены в «наилучшие образовательные практики», показывают более высокие уровни когнитивного, эмоционального и личностного развития и более удовлетворены своим обучением. Другими словами, можно предположить наличие субъектной позиции учения у таких студентов.

Учитывая семейный, общественный, культурный и образовательный контекст, все больше исследований учебно-социальной занятости студентов колледжей и университетов фокусируются на образовательных технологиях, студенческих ожиданиях и педагогических влияниях наставников.

Современная практико-ориентированная подготовка студентов должна включать современные образовательные технологии и выступать средством рефлексивного преобразования их профессионального и личного опыта для укрепления субъектности. Роль преподавателя в создании насыщенной образовательной среды заключается в формировании метакогнитивных стратегий через их описание, оценку и целенаправленное моделирование. Новый подход к организации психолого-педагогического сопровождения профессионального развития студентов на этапе вузовской подготовки предполагает, как нам представляется: а) изменение характера взаимодействия его участников; б) изменение задач преподавателя – организатора акмеологических условий развития субъектной позиции студентов; в) изменение направления внимания обучаемых и его фокусирование на метапознавательной деятельности. Становится необходимым создание метакогнитивного контекста обучения для развития у студентов навыков регуляции профессионального мышления и рефлексии.

Согласно нашим исследованиям (Барышева, 2009, 2011), благодаря целенаправленному формированию во взаимном психолого-акмеологическом контексте полисубъекта обучения (по Вачкову, 2006; Митиной, 2010), или, другими словами, особой общности участников коллективного рефлексивного взаимодействия, происходят позитивные изменения в сфере профессионального и личностного становления будущих специалистов. Фактор многообразия в обучении (Гурин, 1999) способствует

развитию навыков более сложного и критического мышления, которое делает взаимодействие с участниками образовательного процесса (однокурсниками, преподавателями, профессиональными коллегами-наставниками и т.п.) рефлексивным и осмысленным, укрепляет субъектную позицию студента, затрагивает каждый аспект его развития (когнитивный, аффективный, поведенческий).

ОСОБЕННОСТИ КОНТРОЛЯ ПОВЕДЕНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ

Виленская Г.А. (Москва)

vga2001@mail.ru

Понятие «субъект» было одним из центральных в работах А.В. Брушлинского. Для психологии развития очень плодотворной оказывается его идея о непрерывном становлении субъектности в человека, начиная с младенческого возраста (первым критерием становления субъекта А.В. Брушлинский полагал появление первых слов у ребенка как результат выделения ребенком наиболее значимых предметов, людей, событий и пр.). Процесс выделения человеком себя из окружающего мира и противопоставления себя окружающей действительности как объекту действия, познания и пр. А.В. Брушлинский считал сущностью самого процесса становления субъектности (Брушлинский, 2002). Одним из основных условий, при которых подобное отделение себя от окружения возможно, является развитие саморегуляции или, если говорить о субъекте и его регулятивной функции, контроля поведения. О развитии контроля поведения при различных условиях и в разные возрастные периоды уже известно немало (Сергиенко и др., 2010), однако дошкольный возраст и развитие контроля поведения в этот период пока недостаточно изучены. Этот период интересен с точки зрения того, что в это время происходят значительные трансформации в когнитивной функции субъекта – понимании ментального мира других людей, или модели психического. Эти трансформации хорошо изучены и описаны (Сергиенко и др., 2009), однако, что происходит в это время в развитии субъекта с точки зрения его регулятивной функции, пока не ясно, хотя очевидно, что, исходя из понимания природы человека как целостной и системной, она также должна переживать определенные структурно-функциональные перестройки.

Исследователи саморегуляции отмечают, что дошкольные годы – ключевой период в ее развитии. Развивается контроль за своими действиями, способность следовать правилам, в том числе помня два правила одновременно. Интенсивно развивается регуляция импульсов, ребенок становится способным подчинять свои непосредственные желания сознательно принятым намерениям и следовать социальным нормам поведения.

В настоящий момент нами совместно с Е.И. Лебедевой проводится лонгитюдное исследование, посвященное изучению взаимосвязей между развитием контроля поведения и модели психического, т.е. способности ребенка понимать ментальный мир другого человека. Перспективной целью данного исследования является проверка гипотезы о том, что модель психического, которая сложится у ребенка к 5–6 годам, может быть предсказана его поведением (и особенностями развития контроля поведения) в более раннем возрасте (2–4 года). Еще одной целью, раскрытию которой и посвящена эта работа, является изучение структуры и динамики развития контроля поведения в дошкольном возрасте, за пределами младенчества.

На первом этапе исследования принимали участие 43 ребенка (24 девочки), посещающие детские сады г. Москвы в возрасте 36–52 мес. ($M=44$, $SD=3,70$), на втором этапе – 34 ребенка, в возрасте 48–64 мес. ($M=56$, $SD=11,314$).

Контроль поведения исследовался при помощи комплекса методик.

1) Когнитивный контроль оценивался с использованием методики «День–Ночь» (Gerstadt et al., 1994) и субтеста «Словарный» из детского теста Векслера (Ильина, 2006).

2) Контроль действий оценивался при помощи ряда проб из моторной шкалы теста Бейли (BSID-2) и шкалы Озерецкого (Практикум по возрастной психологии, 2001), а также при помощи субтеста «Кубики Кооса» детского теста Векслера (Ильина, 2006).

3) Для оценки эмоционального контроля применялись тест Теммл–Дорки–Амен (Практикум по возрастной психологии, 2001), а также опросник на эмоциональную регуляцию для родителей (Vithlani, 2010), содержащий две шкалы: «эмоциональную лабильность/негативизм» и «эмоциональную регуляцию».

Для контроля уровня интеллектуального развития применялся тест «Нарисуй человека» Гудинаф–Харриса.

Мы использовали отдельные субшкалы теста Векслера для оценки контроля поведения, так как выполнение заданий этих субтестов либо предполагает подключение процессов контролирования собственной активности (т.е. контроль действий) либо тесно связано с уровнем овладения собственным поведением, возможностью планировать и контролировать его (т.е. с когнитивным контролем).

Ранее были собраны данные о развитии контроля поведения и модели психического и ее предикторов у детей 3–4 лет. На текущем этапе собраны данные о тех же детях в возрасте 4–5 лет.

По сравнению с предыдущим возрастом, структура контроля поведения изменилась, исчезли связи контроля импульсивности (входящего в когнитивный контроль, задача «День–Ночь») с контролем действий (моторная шкала) и вербальным ментальным возрастом (который можно считать косвенным показателем когнитивного контроля). Контроль импульсивности, по литературным данным, как раз в этот возрастной период резко улучшается (McCabe et al., 2004) и результаты детей стали более единообразны (если сравнить медианы количества допущенных ошибок, то стало 3,04 против 11,69, а верхний квартиль стал 4 против 18, т.е. уменьшилось и среднее количество ошибок и разброс результатов) и не демонстрируют связей с более разнообразно изменяющимися показателями. В то же время большую значимость приобретают связи эмоционального контроля: сохраняется связь эмоциональной регуляции и результатов субтеста «Словарный» ($r=0,54$, $p=0,04$), а также и вербального ментального возраста ($r=0,52$, $p=0,05$), добавились связи (на уровне тенденции) с результатами субтеста «Кубики Кооса» ($r=0,50$, $p=0,06$). С теми же показателями (субтесты «Словарный» и «Кубики Кооса», вербальный ментальный возраст) появились связи у показателя эмоциональной лабильности/негативизма (соответственно $r=-0,68$, $p=0,006$; $r=-0,52$, $p=0,05$ и $r=-0,60$, $p=0,02$).

Можно констатировать, что если в первом срезе корреляционный анализ показал достаточно тесную связь между когнитивным контролем и контролем действий, при отсутствии связей обоих этих компонентов с эмоциональным контролем, то во 2-ом срезе, напротив, при практически отсутствующих связях между когнитивным контролем и контролем действий, возникают связи этих компонентов с эмоциональным контролем. Интересно, что взаимосвязь компонентов контроля поведения носит волнообразный характер. На выборке детей младенческого возраста было

обнаружено (Виленская, 2011), что если в первый год жизни дети, различающиеся по уровню развития какого-либо компонента контроля поведения, различаются и по уровню развития других компонентов, то во 2-й и 3-й год жизни это уже не так, особенно для эмоционального контроля. Ту же независимость эмоционального контроля и контроля действий мы видим и в возрасте 3–4 года, а в 4–5 лет – напротив, эмоциональный контроль оказывается, возможно, связующим звеном между когнитивным контролем и контролем действий, интегрируя на данном уровне развития все компоненты контроля поведения. В то же время при использовании других методик и на выборке более старших детей были получены результаты, аналогичные первому срезу, т.е. отсутствие связей когнитивного контроля и контроля действий с эмоциональным контролем (дипломная работа Д.Романовой, факультет психологии ГАУГН). Таким образом, контроль поведения, видимо, в своем развитии проходит этапы интеграции–нерасчлененности и дифференциации–дезинтеграции, однако, каков механизм этих переходов, еще предстоит выяснить.

Еще один интересный вопрос, который позволяет поставить и отчасти решить наше исследование, – это вопрос о преемственности контроля поведения. При сравнении результатов по двум срезам лонгитюда обнаружилось следующее.

Уровень развития контроля действий в 3–4 года (результаты моторных проб и субшкалы «Кубики Кооса») позволяют предсказать результаты теста «Нарисуй человека» в 4–5 лет (соответственно $r=0,40$, $p=0,016$ и $r=0,54$, $p=0,007$). Невербальный ментальный возраст на 2-м этапе исследования предсказывается невербальным ментальным возрастом на предыдущем этапе ($r=0,62$, $p=0,0001$), баллами по субшкале «Кубики Кооса» ($r=0,58$, $p=0,0004$), результатами моторных проб ($r=0,47$, $p=0,006$), результатами задачи «День–Ночь» ($r=-0,33$, $p=0,06$, подсчитывалось количество ошибок) в 1-м исследовании. Эмоциональная регуляция на 2-м этапе предсказывает тревожность на 1-м ($r=-0,50$, $p=0,06$, на уровне тенденции). Результаты субшкалы «Кубики Кооса» на 2-ом этапе могут быть предсказаны следующими данными 1-го этапа: невербальным ментальным возрастом ($r=0,48$, $p=0,005$), результатами по субшкале «Кубики Кооса» ($r=0,50$, $p=0,003$), результатами моторных проб ($r=0,38$, $p=0,03$).

Таким образом, наблюдается некоторая преемственность по большей части у контроля действий, различные аспекты которого представлены результатами субтеста «Кубики Кооса», моторными пробами, результатами теста «Нарисуй человека» (который, помимо необходимости иметь достаточно детализированную репрезентацию человеческой фигуры, предполагает и определенные тонкие моторные навыки). Все эти аспекты предсказывают развитие друг друга в разных сочетаниях. Можно предположить, что контроль действий к этому возрасту уже сложился именно в качестве контроля действий, т.е. собственно контролирования движений, возможности производить достаточно тонкие и сложные движения, строить последовательность движений, управлять движениями обеих рук, поддерживать позу, действовать по моторному образцу и пр. Это подготавливает почву для развития волевого контроля, в свою очередь предполагающего появление более долгосрочного планирования, осознание детьми временной перспективы, возможности подавления ситуативного поведения ради отдаленной цели. Предварительным этапом для развития этих умений и служит контроль действий и овладение умениями, описанными выше. Тогда можно предполагать, что на следующем лонгитюдном срезе (5–6 лет) можно будет попытаться диагностировать начальные этапы развития собственно волевого контроля.

Подводя промежуточные итоги, можно констатировать как возможное чередование в развитии контроля поведения периодов интеграции и дифференциации его компонентов, так и, вероятно, переход от контроля действий к волевому контролю в возрасте 4–5 лет.

Исследование выполнено при поддержке РГНФ, грант № 12-06-00785а.

ВОЗРАСТ, СТИМУЛЫ И ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ ОКРАСКА ПЕРВОГО ОПЫТА ОСОЗНАНИЯ АУТОМОРТАЛЬНОСТИ

Гаврилова Т.А. (Уссурийск)
tgavrilovaster@gmail.com

Очевидные факты танатизации общественного сознания, выражающиеся в популярности темы смерти в массовом искусстве и литературе, избытии ее в средствах информации, равно как и в наличии спроса на апокалипсические прогнозы, ставят на повестку дня необходимость всестороннего исследования психологических аспектов проблемы отношения человека к его смертности (аутомортальности). Одним из малоисследованных вопросов в этом направлении представляется первый опыт переживания личностью осознания неизбежной конечности своего существования. В каком возрасте это происходит впервые? С какими стимулами это связано? И какие чувства окрашивают этот опыт? Ответы на эти вопросы кажутся предсказуемыми, однако уже в беседах с разными людьми начинаешь удивляться тому, насколько разнятся эти ответы. Эмпирически же эта тема вообще малоисследованна – исключение составляет только аспект становления детского понимания смерти, который к тому же представлен преимущественно в зарубежных работах (Гаврилова, 2010).

Поставленные вопросы имеют, прежде всего, важное практическое значение. Психолого-педагогическое сопровождение развития личности не может не нуждаться в танато-психологических рекомендациях, потребность в которых особенно ощущается в современных условиях.

Целью представляемого в статье эмпирического исследования стало выяснение возраста первого в жизни осознания ребенком личной смертности (аутомортальности) и соответствующего этому опыту содержания переживаний.

Для исследования использовался фрагмент авторского опросника «Ретроанализ первого опыта осознания собственной смертности», в котором респондентам предлагалось вспомнить и охарактеризовать возраст, обстоятельства, чувства и степень влияния данных чувств на последующую жизнь, а также – их последующие реакции и приемы или обстоятельства, которые помогли им справиться с негативными переживаниями на этот счет. В целом опросник состоит из семи пунктов, к задачам данного исследования имеют отношение только первые пять.

Эмпирической базой исследования стали 316 студентов и аспирантов педагогического института в возрасте 17–29 лет (средний возраст – 19,1 года, среднее отклонение – 2,2), 128 девушек и 188 юношей. Исследование проводилось в 2000–2001 гг.

Анализ полученных результатов обнаружил следующее.

1. Около 40% первых осознаний аутомортальности приходится на дошкольный возраст (3–7 лет). У примерно 30% респондентов это имело место в младшем школьном возрасте, у 20% – в подростковом и у 10% – в ранней юности.

2. Примерно в 70% случаев первое осознание аутомортальности было связано с каким-либо стимулирующим событием. Наиболее частыми событиями-стимулами во всех возрастах выступают события, связанные со смертью другого человека (50% случаев). Примерно по 10% набирают такие события, как *личная болезнь/несчастный случай, разговоры взрослых и просмотр фильма*, по 5% – *смерть животного, конфликт с близкими и разговоры со сверстниками*. Практически не имело существенного влияния такое событие, как *чтение книги*.

3. Имеется возрастная специфика в связях возраста первого осознания аутомортальности и события-стимула, его обусловившего. Так, *разговоры взрослых* примерно одинаково влиятельны во всех возрастах, за исключением ранней юности. *Личная болезнь/несчастный случай* примерно одинаково влиятельны во всех возрастах, за исключением дошкольного. *Смерть животного* наиболее часто стимулирует первое осознание аутомортальности в дошкольном возрасте. *Конфликт с близкими* наибольшее влияние имеет в подростковом возрасте. *Просмотр фильма* наиболее часто стимулирует первое осознание аутомортальности в младшем школьном и раннем юношеском возрастах.

4. Наиболее интенсивной эмоциональной окраской переживания первого опыта осознания аутомортальности выступают *печаль* и *страх*. При этом интенсивность негативно-эмоциональной окраски переживания (печаль, страх, гнев) выше у представительниц женского пола. С увеличением возраста первого осознания аутомортальности постепенно нарастает интенсивность *страха, гнева* и *ожидания* и ослабляется интенсивность *удивления*.

5. Наибольшие *страх* и *ожидание* имеют место в том случае, если первое осознание аутомортальности стимулировалось *личной болезнью/несчастным случаем*. Наибольшая *печаль* отмечалась в случае *смерти животного*. Наибольшая *радость* – в случае *конфликта с близкими*.

6. Наблюдается слабая тенденция к усилению с возрастом силы влияния опыта первого осознания аутомортальности на последующую жизнь: чем в более старшем возрасте человек «открывает» для себя свою смертность, тем более сильное влияние это оказывает на его дальнейшую жизнь.

В целом, сделанные выводы подтверждают интуитивные представления и житейские наблюдения. Вместе с тем они также открывают и некоторые неожиданные аспекты или по-новому высвечивают очевидные факты. Так, выяснилось, что, вопреки данным большинства зарубежных танатопсихологов (см. для обзора: Kane, 1979), первое осознание аутомортальности чаще происходит ранее 9–10 лет. Возможно, кстати, наши данные отражают только российскую специфику – причем относительно стабильного периода (детство наших респондентов проходило в середине–конце 80-х годов XX в.).

Интересно также, что чтение книг практически не наводило наших респондентов на осознание личной смертности. Если обратиться опять-таки к историческому времени детства наших респондентов, то можно предположить, что причиной этому вряд ли была непопулярность чтения среди молодежи. Как раз, наоборот, в то время мы еще оставались «самой читающей страной в мире», а телевидение и Интернет не имели той власти над умами и досугом, которую они имеют сейчас. Скорее всего, дело в содержании детской и юношеской литературы тех лет. Нельзя сказать, конечно, что современная детская литература, в отличие от советской, более наполнена танато-стимулирующей тематикой. Просто сейчас дети и подростки стали меньше читать.

Далее. На основании полученных данных можно вывести определенные психолого-педагогические рекомендации относительно событий, которые могут иметь место в жизни ребенка. В частности, танатофобического расстройства наиболее вероятно ожидать в том случае, если ребенок становится жертвой какой-либо серьезной болезни или несчастного случая. Именно в этом случае наши респонденты указывали на интенсивные страх и ожидание смерти. Депрессивные настроения наиболее вероятны у дошкольников в случае смерти домашнего питомца или какого-то другого животного. А конфликт подростка с родителями, может подвигнуть его к суицидальным попыткам, что просматривается в наших данных о связи эмоциональной модальности *радости* с тем случаем, когда первое осознание аутомортальности стимулировалось конфликтом с близкими. Последнее обстоятельство, кстати, объясняет те случаи, когда наши респонденты отмечали у себя достаточно сильные положительные эмоции в связи с осознанием аутомортальности. Оказалось, что их нельзя списать на браваду. По-видимому, в данных случаях имело место рассмотрение смерти как некоего выхода из конфликта с наличием мстительных чувств по отношению к близким и с бессознательным отрицанием своей окончательной конечности.

Проведенное исследование открывает перспективы для дальнейшей работы. Было бы интересно провести подобное исследование на выборке испытуемых из последних поколений молодежи, чье детство пало на нестабильные 90-е годы. Полезно было бы выяснить наиболее распространенные стратегии совладания детей и подростков с переживаниями первого опыта осознания аутомортальности, содержание типичных ответов родителей на детские вопросы о неизбежной конечности жизни.

РАЗВИТИЕ СУБЪЕКТНОСТИ В ДИАЛОГЕ С ПРИРОДОЙ

Гагарин А.В., Мудрак С.А. (Москва)
avelis@bk.ru

Поиски путей и направлений развития человечества, выходя из глобального экологического и духовного (цивилизационного) кризиса привели к возникновению в философии, психологии, культурологии и педагогике подходов, которые перестали рассматривать мир, природу только как среду обитания, как объект познания человека, как источник удовлетворения прагматических целей, как объект-средство.

Поэтому особенно актуальным становится рассмотрение процесса становления субъектانه только в рамках социума, но и обязательно в рамках целостной системы, которая объединяет человека и мир вокруг него. В своих трудах А.В. Брушлинский (1994, 1996, 2001) неоднократно подчеркивал, что «субъект—это всеохватывающее, наиболее широкое понятие человека, обобщенно раскрывающее, неразрывно развивающееся единство всех его качеств: природных, социальных, общественных, индивидуальных».

Методология и принципы постнеклассической философии и науки позволяют расширить и развить понимание субъектогенеза. К главным идеям постнеклассической науки относятся представления о системности, синергетизме, коэволюции, объектом постнеклассической науки являются сложные системы, в том числе природные комплексы, включающие человека (Стёпин, 2000, 2005). Если ранее (в клас-

сической науке) природа выступала как объект, то на современном этапе как «необратимый субъект, как чрезвычайно хрупкая тотальность организмического толка» (Гиренок, 1990, 1997). Философия диалогизма М. Бубера, О. Розенштока-Хюсси, М.М.Бахтина оказала большое влияние во второй половине XX в. на утверждение неклассического гуманитарного взгляда на человека (Гуревич, 1995; Абросимова, 2008). Мир ощущается в отношении «Я-Ты», это новая, по словам основателя диалоговой онтологии М. Бубера, ментально-культурная доктрина, которая носит название «диалогической» в противоположность «монологической» (Лифинцева, 1997). Таким образом, субъект-объектная парадигма преодолевается эволюционно-синергетической, диалогической и субъект-субъектной (Моисеев, 1993; Ермолаева, 1997; Арсеньев, 2001; Назаретян, 2004; и др.).

Для современной психологии особенно остро встает вопрос о развитии субъекта в синергетической связи с природой, рассмотрение этих отношений как диалогических и субъект-субъектных, субъективации отношений с природой. По аналогии со словами С.П. Братченко (1997) о том, что диалогическая концепция М.М. Бахтина фиксирует «онтологическую несамодостаточность личности, для которой диалог и другая личность есть способ ее наиболее полного существования и развития», можно утверждать, что диалог с природой (и субъективация его) есть способ наиболее полного существования и развития субъекта.

Важность и актуальность поднятых тем подтверждается и многолетней дискуссией вокруг работы С.Л. Рубинштейна «Человек и мир» (Арсеньев, 1993, 1998; Абульханова-Славская, Брушлинский 1998; Арсеньев, 2008).

Если рассматривать человека как сущность единого природного и социального мира, то для полноценного субъектогенеза человека необходимо действие в мире социума и природы. Субъектогенез человека, по нашему мнению, должен рассматриваться как процесс, происходящий в нескольких плоскостях. Это социализация (или становление личности, в узком смысле), «натурофикация» (или экологизация через понимание своей частности в этом мире, формирование телесности, расширение сознания и обретение новой общности с миром), становление творческой (как овладение собственной интенциональностью) и уверование (религиозность или осознанный атеизм). В идеале процесс должен привести к переживанию единства, т.е. субъективации себя и мира как единой системы.

В своих работах Е.А. Сергиенко (2000) уазывает, что сама по себе идея «Я-экологического» ненова, и отмечает, что «экологическое Я» образуется спонтанно с самого рождения и является первым типом в развитии представлений о себе: «Первые базовые уровни в развитии субъектности могут быть описаны как уровень первичной субъектности, на котором субъект может быть охарактеризован через модель мультирепрезентаций о физическом мире, первичное выделение себя из физического мира и первичную интерсубъективность. Уровень вторичной субъектности означает переход к пониманию интенциональности и интеграцию себя как Я-экологического и Я-интерперсонального, что происходит к полуторагодовалому возрасту младенца».

По нашему мнению, «экологическое Я» способствует не только внутренней интеграции физического и социального в субъекте, но и является необходимым условием превращения человека в субъекта целостной системы «Я-Мир».

Представители глубинной экологии представляют это как путь формирования нового экологического сознания (Фокс, 1990), как новую онтологическую идентификацию переживания единства мира (Нейсс, 1989), называют это неантропоцен-

тричным пониманием по контрасту с субъективистским антропоцентризмом (Дивол, Сешенс, 1985).

Центральное место в структуре экологически ориентированного сознания известные экопсихологии В.А. Ясвин и С.Д. Дерябо отводят субъективному отношению человека к миру природы. Они рассматривают процесс наделяния природы свойствами субъекта, выделяя несколько путей, в том числе и субъектификацию (Дерябо, Ясвин, 1996; Ясвин, 2000).

В концепции ведущего экопсихолога В.И. Панова (1997) утверждается онтологический подход в экопсихологии, провозглашается единство события человека и природы, совместного развития в рамках единого существования. Он обосновывает необходимость преодоления физикальной и гносеологической парадигм в психологии путем перехода к онтологической (экологической, гуманистической) парадигме, в которой отношения с природой выходят на субъект-субъектный уровень, а мир рассматривается как самоорганизующаяся целостность со своей глобальной динамикой с участием человека, предопределяющей коэволюцию человека и природы.

Заострение аксиологического аспекта в рамках онтологического подхода приводит к поднятию вопроса о ценностном характере взаимодействия человека и природы. Следует изменить в целом отношение к миру, говорить о единых, универсальных ценностях человека и природы (Иващенко, Панов, Гагарин, 2008). Природа, как равноправный участник отношений, заставила обратить на себя внимание и задала себя как большую ценность, как ценность, равную нашей. Б. Колликот (1985) писал «Пока я думаю, что заключен в собственном теле, я буду заботиться о нем, часто ценной “тел” других – минералов, растений, животных и даже людей. Но раз я понял, что на самом деле внутренне связан со всеми остальными, все в мире оказываются моим телом. Природа внутренне ценна в той мере, в какой внутренне ценно “Я” ». Т.е мир природы наделяется несомненной ценностью для человека как части его сущности. Если социализация – это необходимый процесс в становлении личности, то экологизация – путь превращения человека в субъекта целостной системы. При этом необходимо наделять свойствами субъекта природные объекты (субъектифицировать их), и на этом основании изменяется общественная субъективация.

Психологический анализ обретения этой общности субъектом выдвигает на первый план проблемы изучения изменения сознания (расширения и трансформации), формирования экоориентированных ценностей из экологоориентированной окраски всех видов деятельности, изменения самоидентификации, расширения самоидентификации, возникновения феномена новой телесности, возможно, через установление тождественности между некоторыми явлениями внутреннего мира и природными.

ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ С РАЗЛИЧНОЙ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИЕЙ

Герасимова А.С. (Белгород)
agerasimova66@mail.ru

Одним из путей повышения качества профессиональной подготовки студентов в условиях перехода к двухуровневой системе высшего образования является учет и целенаправленное развитие учебной мотивации бакалавров и магистрантов. Реше-

ние проблемы с позиции ценностно-деятельностной методологии позволяет выдвинуть научнообоснованную гипотезу о психолого-педагогических условиях становления и развития учебной мотивации студентов и выбрать адекватные методы ее проверки.

Мы предположили наличие связи между содержанием смысложизненной направленности студентов различных специальностей (технической, естественнонаучной, гуманитарной) и уровнем развития их учебной мотивации. Характер связи представлялся нам следующим: при выраженной направленности на процесс и альтруизм создаются благоприятные условия для развития высокого уровня учебной мотивации студентов (широкой действующей мотивационной направленности не только на результат, но и на саморазвитие).

В качестве конкретных диагностических методик использовались: 1) ценностно-нормативная методика (Герасимова, 2006), позволяющая оценить уровень развития мотивации учения студентов; 2) методика диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере О.Ф. Потемкиной, предназначенная для выявления степени выраженности социально-психологических установок на процесс--результат, альтруизм--эгоизм.

В констатирующем эксперименте приняли участие 45 чел. – студенты IV курса Белгородского государственного университета: 15 студентов технической специальности (факультет компьютерных наук и телекоммуникаций), 15 студентов естественнонаучной специальности (геолого-географический факультет), 15 студентов гуманитарной специальности (факультет журналистики). Выбор такого контингента испытуемых обусловливался тем, что к IV курсу студенты университета являются довольно сформировавшимися личностями со своими убеждениями, принципами и своим взглядом на жизнь. Они имеют немалый опыт учебной деятельности: за плечами у них сдана не одна сессия, написана не одна курсовая работа, т.е., в отличие от студентов младших курсов, у студентов IV курса сложилось достаточное представление об учебной и научной деятельности. Выбор различных специальностей был обусловлен спецификой одной из гипотез.

Первоначально рассмотрим данные, проясняющие ответ на вопрос, каков уровень развития учебной мотивации студентов разных специальностей. Напомним, что в основе выделения уровней в нашем случае лежат два критерия: тип мотивационной направленности (только на результат или к тому же на саморазвитие) и мера ее действенности (только знаемая или к тому же реально действующая).

Оказалось, что около половины студентов из всей совокупности испытуемых (44%) демонстрируют низкий уровень развития учебной мотивации и только треть студентов (29%) обладает устойчивой действующей направленностью и на результат, и на саморазвитие в процессе учебной деятельности. В тоже время получены новые, достаточно интересные данные о различиях в характере учебной мотивации студентов различных специальностей (технической, естественнонаучной и гуманитарной). Наиболее благоприятная ситуация (наибольший процент студентов с высоким уровнем развития учебной мотивации и наименьшее количество студентов с низким уровнем ее развития) характерна для студентов гуманитарной специальности. На наш взгляд, это можно объяснить требованиями, предъявляемыми к данному типу профессий – наличие развитого самосознания, т.е. способности к самопознанию, самооценке, саморегуляции и саморазвитию. Другими словами, чем выше уровень самосознания, тем более благоприятные условия создаются для развития высокого уровня учебной мотивации.

Рассмотрим теперь особенности мотивационно-потребностной сферы студентов различных специальностей, а точнее, степень выраженности у них социально-психологических установок на процесс–результат, альтруизм–эгоизм.

Обнаружено, что около половины студентов гуманитарной специальности (40%), по сравнению со студентами естественнонаучной (13%) и технической специальности (27%), имеют дисгармоничную установку с сильно выраженной ориентацией на процесс и слабо выраженной ориентацией на результат. Другими словами, для студентов гуманитарной специальности по сравнению с другими направлениями профессиональной подготовки результат деятельности оказался менее значим, чем ее процесс. Такие люди меньше задумываются над достижением результата, часто опаздывают со сдачей работы, их процессуальная направленность препятствует их результативности; ими больше движет интерес к делу, а для достижения результата требуется много рутинной работы, негативное отношение к которой они не могут преодолеть.

Рассмотрим еще одну группу данных, позволяющих судить о степени выраженности в мотивационно-потребностной сфере студентов другой пары социально-психологических установок – на альтруизм и эгоизм.

Удивительно, но группа студентов разделилась практически пополам. Одна половина студентов из всей совокупности испытуемых (53%) имеет сильно выраженную социально-психологическую установку на альтруизм. Другая половина опрошенных студентов (в сумме 47%) обладает либо дисгармоничной установкой с преобладанием ориентации на эгоизм (5%), либо слабо выраженной установкой и на альтруизм, и на эгоизм (42%). Это означает, что одним есть дело до благополучия и развития других людей и жизни в целом, а другие молодые люди равнодушны, безразличны не только к окружающим, но и к самим себе.

Неожиданными, на наш взгляд, оказались и результаты о степени выраженности социально-психологических установок на альтруизм–эгоизм у студентов различных специальностей. Наилучшие результаты показали студенты технической специальности. Именно они в наибольшей степени ориентируются на альтруистические ценности (60% испытуемых) и в наименьшей степени проявляют индифферентность (безразличие) к себе и окружающим (27%). У студентов гуманитарной и естественнонаучной специальностей ситуация гораздо хуже. В этих группах испытуемых меньше процент студентов с ориентацией на альтруизм, а половине студентов гуманитарной и естественнонаучной специальностей присуще индифферентное отношение к себе и окружающим.

Теперь нам осталось сопоставить по каждому испытуемому (вне зависимости от его специальности) данные об уровне развития его учебной мотивации с данными, характеризующими его личностные особенности. Первоначально проанализируем наличие связи между учебной мотивацией студентов и степенью выраженности их личностной ориентации на процесс.

Результаты сопоставления данных показали, что при слабо выраженной установке студентов на процесс – результат высокий уровень учебной мотивации будет практически невозможен. Однако при сильно выраженной ориентации на процесс возможен, как показывают результаты, не только высокий уровень мотивации (в 93% случаях), но и средний уровень ее развития (у 84% студентов) и даже низкий уровень учебной мотивации (у 85% студентов). Таким образом, выраженная социально-психологическая установка личности на процесс оказалась не связана с уровнем развития ее учебной мотивации.

Теперь рассмотрим данные о характер взаимосвязи между уровнем развития учебной мотивации студентов и степенью выраженности у них социально-психологических установок на альтруизм – эгоизм.

Выявлено, что 75% студентов из группы с низким уровнем развития учебной мотивации имеют и слабо выраженную установку на альтруизм–эгоизм и лишь 15% проявляют сильно выраженную ориентацию на альтруизм. В группе студентов с высоким уровнем развития учебной мотивации вырисовывается обратная картина: здесь 69% студентов альтруистически настроены, 31% демонстрируют слабовыраженную установку на альтруизм–эгоизм. На наш взгляд, это свидетельствует о тенденции к взаимосвязи между степенью выраженности у личности ориентации на альтруизм и уровнем учебной мотивации. Безразличное отношение к себе и окружающим негативно сказывается на учебной мотивации, напротив ориентация на благополучие других людей способствует развитию учебной мотивации студентов.

Таким образом, частично подтвердилась выдвинутая нами гипотеза о наличии взаимосвязи между личностными особенностями студентов и характером их учебной мотивации. Оказалось, что при слабо выраженной ориентации личности на альтруизм–эгоизм студенты демонстрируют и низкий уровень развития учебной мотивации. Напротив, студенты с сильно выраженной социально-психологической установкой на альтруизм проявляют в большинстве случаев и высокий уровень развития учебной мотивации. Однако соответствующей взаимосвязи с социально-психологической установкой на процесс–результат выявить не удалось, хотя она и предполагалась.

СУБЪЕКТОГЕНЕЗ В ПОЖИЛОМ ВОЗРАСТЕ

Глозман Ж.М. (Москва),
Наумова В.Н. (Петропавловск-Камчатский)
glozman@mail.ru

На этапе бурных социально-экономических преобразований в России, с одной стороны, отмечается увеличение продолжительности жизни и, как следствие, демографическое старение населения, с другой стороны, этап поздней зрелости традиционно рассматривается как период личностной инволюции, дефицитарности и деградации. В настоящее время в социуме остро стоит вопрос о сохранении периода трудоспособности и социальной активности на этапе поздней зрелости для благополучной адаптации и развития личности, позволяющих сохранять автономию пожилого человека и обеспечивать диалог поколений (Подольский и др., 2010).

Мы вслед за многими отечественными авторами период поздней зрелости рассматриваем как продолжающееся развитие человека, активно взаимодействующего с миром, где «инволюционные изменения сочетаются с новообразованиями прогрессивного характера, направленными на преодоление деструктивных явлений в геронтогенезе и достижение нового уровня самореализации личности в мире» (Анцыферова, 2001, с.89).

По мнению А.Г. Асмолова (1996), успешное преодоление последовательных фаз вхождения в новую социальную среду адаптации–индивидуализации–интеграции предполагает активный поиск личностью новых смысложизненных ориентаций и построения способов реализации найденных смыслов. Процесс смыслопорождения и приложения усилий в реализации нового смысла позволяет в принципе ставить

вопрос о самоопределении личности на поздних этапах развития, как осознании своей позиции становления и личностного развития в новой социальной среде. Прогрессивность развития на этом этапе зависит от того, насколько пожилой человек выступает субъектом, создателем своей жизни, ее смысловой содержательности и пространственно-временной организации (Филозоф, 2008). Субъектность пожилого человека проявляется в том, что он прилагает усилия, чтоб выстроить свою жизнь и занять оценочную позицию к жизни вообще и к своей жизни в обществе. Детерминирующим фактором в субъектности пожилого человека выступает принятие им себя как активного деятеля, как субъекта своего бытия. Иницилирующе-творческое начало, лежащее в основе субъектности личности, обеспечивает возможность надситуативной активности и нададаптивности, как способность субъекта «не только выхода за предельситуативных обстоятельств в рамках неадаптивных образовательных действий, но изменения, преобразования самих ситуаций» (Деркач, Сайко, 2008, с. 203). Это имеет экзистенциальное значение для человека, выступая условием его существования и развития, так как эта способность обеспечивает появление у человека чувства внутренней личностной свободы. Осознание человеком необходимости определения для себя того, как он должен понимать общечеловеческие ценности – Добро, Красоту, Любовь и т.д., является отправной точкой развития и самореализации духовного «Я» личности. Духовный акт – это всегда творчество, порождение новых смыслов, раскрытие и утверждение новых граней общечеловеческих ценностей и идеалов (Дружинин, 2005). Творчество – это особое состояние души, интрапсихический процесс, позволяющий человеку в полной мере жить «здесь и теперь», наполняя смыслом каждое мгновение своего бытия перед лицом вечности. Е.Ф. Рыбалко (2001) отмечает, что развитие субъекта творческой деятельности в период позднего онтогенеза противостоит биологическому геронтогенезу и может вступать в сложные противоречивые отношения с процессом старения индивида, более того потенциал личности и субъекта творчества в это время оказываются не только не исчерпанным, но, напротив, он усиливается в процессе самой деятельности. Этому способствует интегрированность субъекта общения, познания, творчества и личностных свойств, направленная на самоорганизацию жизнедеятельности, что обеспечивает долголетие и сохранность индивидуальных свойств в структуре человека.

Цель настоящего исследования – поиск эффективных форм и методов целенаправленного воздействия на творческую активность и активность личности в период позднего онтогенеза, как уникального периода раскрытия резервных способностей или этапа переструктуризации накопленного личностного потенциала с целью личностной стимуляции к прогрессивному прохождению позднего этапа онтогенеза и возможного достижения высшего уровня развития.

Была поставлена задача изучения эффективности использования арт-терапевтических методов как средства стимуляции творческой активности пожилых людей, которая посредством раскрытия резервных способностей, осмысления своей жизни, усиления эмоциональной чувствительности и сенсорной активации трансформирует качество жизни, что в свою очередь, создает возможность жить полноценной и многомерной жизнью. Для проведения исследования была разработана арт-терапевтическая программа, базирующаяся на системном и транстеоретическом подходах, биопсихосоциальной концепции развития, психологической концепции личности как системы отношения человека с окружающей средой, концепции творчества как специфически человеческого, личностного способа деятельности, осуществляемого с опорой на проективно-символическую коммуникацию (Ко-

пытин, 2010). В эксперименте приняло участие 40 респондентов в возрасте от 56 до 80 лет, проживающих в г. Петропавловске-Камчатском. Была использована форма групповой арт-терапии в тематической группе. Для оценки личностной динамики применялись следующие методы: анкетирование; тест смысложизненных ориентаций (СЖО) Д. Крамбо и Л. Махолика в адаптации Д.А. Леонтьева; методика определения индивидуальной меры рефлексивности А.В. Карпова и В.В. Пономарёвой; тест жизнестойкости Д.А. Леонтьева, Е.И. Рассказовой; «Опросник творческих увлечений» А.И. Копытина.

В результате статистической обработки полученных данных и их интерпретации мы пришли к следующим выводам: для респондентов с низким показателем СЖО, по мере психологической интервенции методами арт-терапии, отмечаются значимо более высокие результаты жизнестойкости по компонентам «вовлеченность» и «контроль». Выраженность этих компонентов и жизнестойкости в целом свидетельствуют о снижении внутреннего напряжения, получения удовольствия от собственной деятельности, которая может повлиять на ее результат. Сравнительный анализ показателей индивидуального уровня рефлексивности позволяют сделать предположение о том, что рефлексивность является отличительной характеристикой, присущей большинству участников, способствует процессу переосмысления своей жизни, переоценки своих отношений с окружающими людьми и осознанию своей жизни. Анализ теста СЖО подтверждает тенденцию к личностной активности, эмоциональной насыщенности, приданию жизни осмысленности, направленности и перспективности выбора цели и представлений о собственной жизни, умению продолжать жить в настоящем. Результаты «Опросника творческих увлечений» позволяют предположить, что у респондентов преобладает творческая активность, которая трансформирует качество жизни пожилых людей посредством осмысления своей жизни, усиления эмоциональной чувствительности, сенсорной активации, межличностного общения и создает возможность жить полноценной и многомерной жизнью.

Используя арт-терапевтические методы в геронтопсихологической практике, возможно актуализировать новые позитивные личностные смыслы жизни и деятельности, добиться гармонизации внутреннего психофизического самочувствия путем избавления от негативных эмоций и переживаний, повышения уровня самовосприятия и улучшение физического самочувствия. Творческая активность помогает разрешить кризис социальной ситуации развития через новые формы реализации материальных и духовных потребностей человека. Таким образом, арт-терапевтические методы, активизируя творческую деятельность и активность личности, позволяют преодолевать социальную изоляцию, повышать самооценку, создают условия для актуализации жизненного опыта, реализации творческого потенциала и ресурсов, выработки положительных установок к непосредственному окружению, поддержанию когнитивных навыков и межличностного взаимодействия, повышению социальной активности. На этом этапе жизни творческая деятельность может служить ведущим типом деятельности, используя ее преимущества и возможности как компенсаторную, ресурсную, развивающую. Арт-терапия при работе с человеком на этапе позднего онтогенеза способствует профилактике возникновения психологических проблем. Это связано с тем, что она придает пожилому человеку, принимающему в ней непосредственное участие, уверенность в своих способностях, возвращает ощущение самоценности, уменьшает стресс и фрустрацию, повышает адаптивные способности личности. Специально организованная среда, обеспечивающая процесс целенаправленной творческой деятельности, нали-

чие творческой безопасности, а также адекватного межличностного взаимодействия в тематической арт-группе, выступает детерминирующим фактором оптимизации личностного ресурса.

Тем самым, как нам представляется, реализуется предложенный А.В. Брушлинским принцип детерминизма и его наказ, что применительно к социально-историческому развитию человека «особенно важно все глубже раскрывать изначальные социальность и активность человеческого индивида, становящегося субъектом в процессе бесконечного многообразия взаимосвязей между человеком и обществом» (Брушлинский, 1994, с. 97).

СЕМЕЙНЫЕ ФАКТОРЫ ГОТОВНОСТИ К ПРИНЯТИЮ ЖИЗНЕННО ВАЖНЫХ РЕШЕНИЙ

Головей Л.А. (Санкт-Петербург)
lgolovey@yandex.ru

Семья является важнейшим фактором социализации и развития ребенка. Велика роль семьи в подготовке ребенка к самостоятельной жизни, особенно большое значение семейные факторы имеют при принятии жизненно важных решений, таких как выбор профессии. В семье формируются будущие профессиональные ориентации личности, профессиональные интересы, способности ребенка. Исследование факторов, повлиявших на выбор профессии, проведенное на выборке, состоящей из 475 подростков в возрасте 14–16 лет, показало, что на первое место они ставят родителей и семью (1,37), важную роль играет чтение специальной литературы (1,06), учителя и друзья оказывают существенно меньшее влияние (0,65 и 0,57). Учитывая это, задачей нашего исследования явилось изучение роли семьи в процессе принятия решения о выборе профессии. Исследование проведено на подростках, воспитывающихся в детских домах, в семьях группы риска, в полных и неполных семьях. Общая численность выборки – 670 подростков. В качестве методов исследования использованы: Анкета выбора профессии, методы диагностики уровня профессиональной готовности (А.П. Чернявская), отношения к профессиональному будущему (М.Р. Гинзбург). Для исследования семейных факторов использовались психобиографическая анкета, опросник детско-родительских отношений И.М. Марковской.

Среди подростков, воспитывающихся в полных семьях, сформированные и частично сформированные профессиональные планы имеют 72%, у 28% профессиональные планы не сформированы. Более половины (58,8%) воспитанников детского дома сформировали свои профессиональные планы частично, у 29,4% планы не сформированы, и только у 11,8% сформированы полностью. Необходимо отметить, что диапазон выбора у выпускников детского дома очень ограничен. Как правило, в него входит 2–3 профессиональных учебных заведения среднего или начального уровня подготовки, и выпускники детского дома заранее знают, в какие училища их распределят. Высокий процент полной или частичной сформированности профессиональных планов свидетельствует о том, что воспитанники подходят к выбору профессии формально, следуют за ситуацией, не выступают в качестве активных субъектов выбора. В результате такого «выбора» часто возникают проблемы во время профессионального обучения: они учатся без интереса, не чувствуют ответственности за свой выбор, бросают учебу и в отсутствие других возможностей, остаются без образования и без специальности. Такой подход к выбору профессии

выступает одним из факторов того, что только 15–20% выпускников сиротских учреждений имеют возможность социально адаптироваться в жизни (Кузнецов, 2005). Вместе с тем ведущее место среди жизненных ориентиров подростков занимают ценности, связанные с выбором профессии. На получение высшего образования ориентированы в большей мере (58,2%) подростки из полных семей, из неполных семей – 39,1%, из детского дома – только 5,9%. Поступление в средние учебные заведения планируют 45,6% выпускников детского дома, 32,8% подростков из неполных семей, 18,7% – из полных семей. Начать работать предполагают 13,2% выпускников детского дома. Среди подростков, воспитывающихся в семьях, не оказалось тех, кто хотел бы работать сразу после окончания школы. Таким образом, возможности профессионального выбора у подростков в зависимости от ситуации развития существенно различаются. В качестве ведущих факторов, безусловно, выступают социальные, которые предоставляют разные возможности для профессионального обучения и социализации. Семейные факторы можно рассматривать в качестве психологических предпосылок, создающих условия для успешного решения жизненно-важных задач. Семья является значимым фактором в интеллектуально-личностном развитии ребенка. Воспитание и развитие в условиях межличностного взаимодействия все же способствует формированию таких черт, как общительность, активность, дружелюбие, оптимизм, контактность. Последствия семейной депривации выражаются в проявлении скованности, озабоченности, напряженности, обидчивости, в неумении конструктивно отстаивать свои интересы (Головей, Данилова, 2007, 2008). Изучение пространства межличностных отношений с помощью биографической анкеты подростков из благополучных семей и семей группы риска (346 подростков в возрасте 13–17 лет) выявило его чрезвычайное сужение у подростков группы риска уже в раннем возрасте. Некоторые из этих детей не могут назвать ни одного значимого человека в раннем детстве. Среднее количество упоминаемых людей – 1–2 чел., к подростковому возрасту оно увеличивается до 4–5 чел. В то время как подростки из благополучных семей называют в детстве 4–5 значимых людей, к подростковому возрасту их количество возрастает до 14–15, у некоторых до 20 чел. Такое ограничение пространства межличностных отношений в сочетании с их нестабильностью, отсутствие значимых людей порождает трудности в решении жизненно важных задач, что и отражается на проблемах профессионального выбора воспитанников детского дома в дальнейшем.

Для ответа на вопрос о том, какие факторы семьи могут выступать в качестве предикторов успешности в решении задач профессионального самоопределения, проанализируем результаты исследования, проведенного на подростках из разных типов семей. Для выявления влияния сплоченности семьи исследуемые 242 семьи подростков методом кластерного анализа поделились на две группы. Первую группу составили 67 семей – конфликтные семьи, с нарушением коммуникации и взаимопонимания в семье, с преобладающим авторитарным стилем воспитания и применением наказаний. Оба родителя оцениваются, как требовательные, строгие, контролирующие, при непоследовательном воспитании со стороны матери. Вторую группу составили 175 семей – сплоченные семьи с позитивной внутрисемейной коммуникацией, взаимопониманием и конструктивным взаимодействием, уважительным отношением родителей к мнению детей; в семьях преобладает демократический стиль отношений и последовательность в воспитании. Во всех семьях отмечаются принятие, близкие отношения, согласие и сотрудничество с родителями. Дети признают авторитет обоих родителей и выражают удовлетворенность отношениями с ними. В этих семьях дети более всего

отмечают влияние родителей на выбор их будущего, в том числе профессионального. Сравнение основных показателей профессионального самоопределения в выделенных группах позволило сделать следующие заключения. Подростки из сплоченных семей отмечают более высокий уровень субъективной осведомленности о выбираемой профессии ($p < 0,05$), по сравнению с учащимися из конфликтных семей, что подтверждается статистически значимым отличием в показателе информированность, учитывающем осведомленность о мире профессий, об отдельных профессиях или группах профессий ($p < 0,01$). Старшеклассники, воспитывающиеся в сплоченных семьях, демонстрируют более высокий уровень профессиональной готовности. Это проявляется в умении планировать свое будущее, позитивной оценке временной перспективы своей жизни и профессионального будущего ($p < 0,05$), в большей автономности от родителей ($p < 0,01$), самостоятельности в принятии решений, ответственности за принятое решение и его последствия ($p < 0,05$). Они демонстрируют положительное эмоциональное отношение к выбору профессии, выбор не вызывает у них тревоги и негативных эмоций ($p < 0,05$). Эти подростки отмечают более широкие влияния на свой выбор, включая, широкий круг людей и источников информации ($p < 0,01$). Их характеризует более высокий уровень сформированности профессионального плана ($p < 0,01$) и более выраженные мотивы, как внешние ($p < 0,05$), так и внутренние ($p < 0,01$) в выборе профессиональной области. Выявлено влияние образования родителей на процесс принятия решений. Так, дети в семьях с более высоким образованием матери обладают большей самостоятельностью в принятии решений, принимают на себя ответственность за решение и его последствия ($p < 0,01$). Дети, матери которых имеют высшее образование, отмечают поддержку со стороны родителей в профессиональном самоопределении, в организации занятий по интересам. Матери, имеющие среднее образование, указывают на существенные трудности в оказании помощи и поддержки своим детям. Роль отца проявляется в большей ориентации детей на научные, исследовательские профессии в семьях, где отец имеет высшее образование ($p < 0,01$), дети из таких семей показывают более высокий уровень умения планировать свое будущее, в том числе профессиональное (лучше оценивают временную перспективу своей жизни и профессионального будущего). Влияние количества детей проявилось в том, что единственные дети имеют значимо более высокий уровень сформированности профессионального плана ($p < 0,05$) и чувствуют большую поддержку и помощь ($p < 0,05$), в том числе и активную ($p < 0,01$) со стороны родителей в выборе профессии. Эта тенденция наблюдается при сравнении со вторыми и третьими по рождению в семье ($p < 0,05$). Проведенное исследование показало, что семья выступает в качестве важнейшего ресурса при принятии подростком жизненно важных решений. Условия лишения семейного влияния и нарушения семейного функционирования затрудняют формирование субъектных качеств (самостоятельности в принятии решений, ответственности, умения планировать будущее), вызывают негативные эмоциональные переживания при необходимости принятия решения.

Исследование поддержано грантом РГНФ 13-06-008480.

РАЗВИТИЕ СУБЪЕКТНОСТИ В ПЕРИОД РАННЕЙ ЮНОСТИ

Гончарова Е.О. (Таганрог)

helenka_elf@mail.ru

Идея субъектности получила развитие в зарубежных психологических концепциях, сформировавшихся в XX в. в рамках персонологического направления (Адлер, 1986; Маслоу, 2003, 1987; Роджерс, 1986; Фромм, 1990; и др.), и трудах отечественных психологов и педагогов (Абульханова-Славская, 1991; Ананьев, 1980; Блонский, 1935; Слободчиков, 1995; и др.).

Также идеи субъектности в отечественной психологии представлены в концепциях персонализации, индивидуальности, адаптации, социализации (Братусь, 1985; Петровский, 1998; и др.), развития субъектного потенциала личности (Брушлинский, 2002; Исаев, 1995; Сергиенко 2000; и др.), субъектной активности и субъектного опыта учащихся (Чудновский, 2006; Якиманская, 1994; Волочков, 2007; Осницкий, 1996; и др.).

Однако практически отсутствуют исследования, посвященные изучению особенностей развития субъектности в ранней юности, т.е на стадии оптации (Бирюкова, 2007; Камалетдинова, 2008; Гущина, 2010; Нестеренко, 2000), а также изучение взаимосвязи субъектности и ее отдельных компонентов с объективными показателями эффективности различных видов деятельности субъекта, в первую очередь, учебной и учебно-профессиональной.

Отдельные исследователи, например Л.А. Бирюкова (2007), основываясь на исследованиях Е.Н. Волковой (1998), Н.И. Дунаевой (2006), Серegiной (1999), утверждают, что для развития субъектности необходимо наличие баланса выраженности отдельных ее компонентов.

Недостаточное проявление (или, напротив, гипервыраженное) того или иного компонента субъектности нарушает процесс развития личности. Она в своих исследованиях пишет, что в ранней юности структура субъектности может быть сбалансированной и несбалансированной и выстраивается исходя из оптимальных границ выраженности компонентов субъектности. Ею получено, что более типичной для старшеклассников является несбалансированная структура субъектности у 81% респондентов. Сбалансированная структура субъектности обнаружена у 19% респондентов (Бирюкова, 2007).

Возникает проблема выявления причин сбалансированности и несбалансированности, иначе говоря, интегрированности и дифференцированности структуры субъектности у оптантов.

Решая проблему поиска причин сбалансированности и несбалансированности структуры субъектности у оптантов, можно способствовать их интеллектуально-субъектному развитию в учебно-профессиональной деятельности. Помимо этого, знание самих взаимосвязей между компонентами в структуре субъектности может быть использовано для объяснения свойств субъектности, обусловленных этими связями.

В связи с этим, *цель нашего исследования*: изучение структурных особенностей субъектности оптантов с разной эффективностью учебно-профессиональной деятельности (на примере старшеклассников).

Объект исследования: субъектность старшеклассников с разной эффективностью учебно-профессиональной деятельности.

Предмет исследования: структурные особенности субъектности старшеклассников с разной эффективностью учебно-профессиональной деятельности.

Гипотеза: существуют различия в структуре субъектности старшеклассников с разной эффективностью учебно-профессиональной деятельности.

Мы предположили, что гипотетическая структура субъектности, состоит из четырех компонентов: активности, рефлексивности, ценностных ориентаций и саморегуляции, на наш взгляд, она также соответствует и оптантам. При этом данная структура имеет свои особенности, связанные со спецификой возраста и теми новообразованиями, которые в нем происходят. Они влияют не только на структуру в целом, но и на каждый компонент в частности. Каждый компонент приобретает свое неповторимое своеобразие, которое свойственно ему именно в этот возрастной период.

Также мы предполагаем, что кристаллизующим (первым и самым весомым) фактором интегрированной структуры субъектности старшеклассников в учебно-профессиональной деятельности является активность.

Сама интегрированная структура субъектности более характерна старшеклассникам с высоким уровнем эффективности учебно-профессиональной деятельности. А дифференцированная структура субъектности более характерна старшеклассникам с низким уровнем эффективности учебно-профессиональной деятельности.

Для доказательства первого положения изучались характеристики субъектности: активности, рефлексивности, ценностных ориентаций и саморегуляции. Структуру субъектности изучали по средствам факторного анализа.

В связи с теоретическим обоснованием интеллектуально-субъектного развития для проверки теоретического основания был проведен факторный анализ интеллектуально-субъектных показателей. Этот же этап факторного анализа позволяет оценить и устойчивость-неустойчивость структуры субъектности.

На основе проведенного анализа мы можем сделать вывод, что первые два положения подтвердились частично, а третье полностью.

Чем выше уровень эффективности учебно-профессиональной деятельности, тем больше структура субъектности совпадает с гипотетической структурой, но с некоторыми дополнениями.

В группу с высоким уровнем эффективности в кристаллизующий (ведущий) фактор, в отличие от группы с низким уровнем, входит один из элементов учебной активности, а именно динамика видоизменения активности, которая является отражением мотивации учебной деятельности и ядром любой деятельности.

В группе с высоким уровнем эффективности учебно-профессиональной деятельности обнаружена тенденция к интеграции, а в группе с низким уровнем к дифференциации.

По такому критерию структуры, как полнота, эти две группы не отличаются.

Обнаружены тенденции к стабильности структуры субъектности в группе с высоким уровнем эффективности, и к нестабильности в группе с низким уровнем эффективности учебно-профессиональной деятельности.

В обеих группах присутствует смешанность содержания компонентов субъектности. Но такая взаимосвязь, на наш взгляд, характерна именно для динамических систем. Она характеризует условность отделения одного компонента от другого в едином процессе – дифференционно-интеграционном. Компоненты субъектности в группе с высоким уровнем эффективности учебно-профессиональной деятельности в основном выполняют свою функцию, чего нельзя сказать о группе с низким уровнем.

В обеих группах выделился один фактор, он не соответствует ни одному компоненту гипотетической структуры субъектности, при этом в него попали разные аспекты субъектности, регулятивный компонент учебной активности и саморегуляция как субъектная черта. Таким образом, нам удалось выявить интегративную тенденцию регулятивных показателей субъектности, но в группе с низким уровнем эффективности в меньшей степени.

В группе с низким уровнем эффективности учебно-профессиональной деятельности во втором факторном анализе структура субъектности выглядит более гармоничной (соответствует гипотетической), несмотря на то, что структура стала еще более дифференцированной. Это еще раз доказывает взаимосвязь интеллектуально-субъектной сферы и непосредственно положительное влияние интеллекта на развитие субъектности.

На примере интеллектуального компонента нам удалось проследить особенности развития в зависимости от уровня эффективности учебно-профессиональной деятельности. Прослеживается его изменение от простого к сложному. Вначале из общего множества выделяется часть, а затем она входит в более сложный конструкт по принципу «части больше целого».

На основе проведенной работы мы можем сделать вывод, что структура субъектности в группе с высоким уровнем эффективности учебно-профессиональной деятельности более интегрированная, сбалансированная, нежели в группе с низким уровнем эффективности учебно-профессиональной деятельности, соответственно более гармоничное развитие субъектности происходит в первой группе.

Обобщение отдельных теоретических положений и полученные эмпирические результаты позволили рассмотреть перспективы дальнейших исследований:

- более детально изучить влияние одного из базовых компонентов субъектности, а именно ценностей в данной возрастной группе, так как, возможно, помимо активности, ценности также являются доминирующей (систематизирующей) подсистемой структуры субъектности;

- изучить влияние когнитивного стиля на эффективность учебно-профессиональной деятельности в группах с разным уровнем эффективности учебно-профессиональной деятельности, так как в работе были выявлены определенные противоречия в этом направлении;

- изучить структуру субъектности на следующем возрастном этапе.

ЗНАЧЕНИЕ ЖИЗНЕННОГО ПУТИ ПОДЭКСПЕРТНОГО В СУДЕБНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЭКСПЕРТИЗЕ

Горьковая И.А. (Санкт-Петербург)
iralgork@mail.ru

В экспертной практике сведения об объекте экспертизы собираются из материалов уголовного или гражданского дела, откуда эксперты-психологи черпают информацию о его личности, индивидуально-психологических особенностях на разных этапах жизни, а также проводится экспертное исследование лиц при помощи экспериментально-психологических методик, беседы, наблюдения непосредственно в процессе производства судебно-психологической экспертизы. Здесь возникает несколько существенных моментов: 1. Полнота отражения фактических данных о жизненном пути, о специфике детско-родительских, сиблинговых, межпоколенных

и т.д. отношений в семье, о его воспитании в образовательных учреждениях, о наличии и протекании нормативных и ненормативных кризисов, о непосредственном окружении и его системы взаимоотношений в малых группах и т.д. 2. Какие именно материалы и сведения имеют существенное значение для экспертных выводов и адекватность, правильность их интерпретации. 3. Привлечение к экспертной оценке личных документов или сфер деятельности и т.д.

В последнее время все чаще приходится сталкиваться с тем, что эксперты вообще не анализируют становление личности или делают это поверхностно, считая, что это вообще не имеет отношение к рассматриваемому делу и «утяжеляет» экспертное заключение, резко увеличивает его объем и т.д. Более того, полагают, что события, которые происходили 10–20 лет назад практически не имеют значения на сегодняшний день и были «ошибками молодости», «вызваны особой ситуацией развития» и т.д. Так, женщина 30 лет, имеющая троих детей от разных мужей в экспертной ситуации лаконично описывает свое детство и юность, ограничиваясь только констатацией основных данных: даты поступления в ДОУ, школу и т.п. На просьбы прокомментировать имеющиеся в деле сведения об уходах из дома, начиная с 14 лет, о заражении более 10 учащихся венерическим заболеванием, контакты с которыми происходили в школьном туалете, после чего она была исключена из школы, о фактах употребления психоактивных веществ, о неоднократных суицидальных попытках и т.д., она сказала, что в общем-то некоторые факты имели место, но их преувеличили. Объясняет «преувеличения» завистью не только со стороны сверстников, но и со стороны педагогов, инспектора по делам несовершеннолетних в связи с тем, что была и сейчас является яркой личностью, с ранней юности имела большой успех у мужчин, была необычайно умна, практична и т.д. Она подтверждает, что молодость у нее проходила бурно и о некоторых событиях она сейчас сожалеет. За последние 3–4 года по документам, имеющимся в гражданском деле о праве на воспитание третьего ребенка 6 лет, она характеризуется положительно как с места работы, учебы, так и в протоколах допроса двух ее подруг. В то же время эта же подэкспертная, которая выразила сожаление о столь бурно проведенной молодости, неоднократно высказывала суждение о том, что она все сделала правильно и многого в жизни добилась: материального достатка, так как имеет квартиру, дом, машину; имеет высшее образование; молодая, красивая и имеет хорошие жизненные перспективы. И если бы в молодости она была бы «серой мышью», «синим чулком» и т.д., то и «вспомнить-то нечего было бы, и внукам нечего было бы рассказывать. Также подэкспертная утверждает, что ее неоднократно оговаривали: мелкие кражи, подделка больничного листа и т.д., или она была вынуждена это делать, так как ей надо было кормить детей и т.д. На основе подобного типичного примера, хотелось показать, что жизненные события подэкспертной имеют существенное значение на момент производства судебно-психологической экспертизы. При анализе жизненных событий подэкспертной можно выделить несколько основных моментов: раннее возникновение девиантного поведения, локус контроля направлен вовне, признаки истероидного типа акцентуации характера, эгоцентризм, материальная направленность, снижение уровня регуляции поведения и расширение границ поведения, снижение критичности и т.д.

Аргументы, что в деле имеется несколько положительных характеристик и необходимо опираться именно на них, так как они отражают индивидуально-психологические особенности подэкспертной на сегодняшний день, на наш взгляд, не являются научно обоснованными и не отражают целостной картины личности. Определенные действия, поступки позволяют составить целостное представление о

личности подэкспертной. Именно эти данные дают «возможность проводить научный анализ существенных психологических проявлений, внутренней «логики» реальной жизни личности, а не обобщать и классифицировать готовые оценки или оценивать оценки» (Кудрявцев, 1999, с. 100).

Для эксперта-психолога не менее важным является не только своеобразие жизненного пути, но и его анализ, интерпретация самим подэкспертным на момент производства экспертизы. Иными словами, это является проявлением жизненных ориентаций (совокупность поступков человека и отношения к миру, индивидуальный способ реализации внутренней активности и духовной, нравственной сущности человека) личности и определяет ее направленность. «Именно направленность “задает тон” всему “строю” личности... качество, формирующееся прижизненно... становится определяющим качеством личности, если ее (личность) понимать как инструмент взаимосвязи субъективной организации и внешнего мира человека, причастности его к бытию...» (Коржова, 2004, с. 16).

Итак, жизненный путь подэкспертного, его психологический анализ является одним из самых важных для определения жизненных ориентаций, направленности личности, определении личностного смысла объективных обстоятельств и субъективной деятельности в рамках этих обстоятельств, способности к саморегуляции поведения, критичности и т.д. Более того, именно экспертный анализ жизненного пути дает более полное и адекватное представление о личности подэкспертного при производстве судебно-психологической экспертизы и должно иметь решающее значение для экспертных выводов? по сравнению с иными материалами гражданского или уголовного дела.

ВЗАИМОЗАВИСИМОСТЬ РАЗВИТИЯ САМОАКЦЕПТАЦИИ И МОРАЛЬНОЙ САМООЦЕНКИ ПОДРОСТКОВ

Гошовская Д.Т. (Луцк, Украина)

Daria66@mail.ru

На этапе подросткового онтогенеза переход от социально типичного развития личности к ее индивидуализации осуществляется как бурная активация глубинных уровней самосознания. В качестве одного из важнейших факторов, который предопределяет развитие интеграции личности в подростковом возрасте, выступает обообщенное эмоционально-ценностное отношение к себе в плане собственных наиболее значимых и важных сфер существования и самореализации. Только глубокое изучение психологических особенностей, механизмов и детерминант самосознания человека может привести к отысканию универсальных, однако глубоко интимных и неповторимых индивидуальных смыслов ее личностного самоосознания и самоутверждения, особенно в измерениях высоких моральных стандартов и абсолюта. Очерченная проблематика приобретает особенную актуальную значимость тогда, когда идет речь о самосознании современных подростков, в частности о состоянии развития и функционирования их самоакцептации и моральной самооценки, а также о многовекторной системе тех социально-психологических факторов, которые в наибольшей степени предопределяют их повседневную жизнедеятельность. Самоакцептация и моральная самооценка как ключевые образования самосознания находятся в континуальной взаимосвязи, поэтому влияние разнообразных факторов, каса-

ясь становления самоакцептивной атрибуции личности, неминуемо отражается и на моральном уровне ее самоосмысления (моральной самооценке) (Гошовская, 2005; Максименко, 1990; Павелкив, 2003).

Мы считаем, что моральная самооценка, будучи своеобразной когнитивно-эмоциональной схемой, которая обобщает прошлый опыт личности и организует новую информацию о собственной самости, нуждается в активном развитии в разнообразных направлениях ее самореализации. Самооценка эксплицирует некоторые моральные самопредставления об этических параметрах, способностях и потенциальных возможностях личности, выражая тем определенным образом уровень ее домогательств во многих сферах, в частности в плане ее морального роста и самосовершенствования на подростковом этапе онтогенеза.

Очевидной научной закономерностью стало признание того, что в подростковом возрасте происходит своеобразный и чрезвычайно важный перелом в системе детерминант развития личности. Традиционная система факторов, которая предопределяет развитие самосознания ребенка, приобретает существенные смещения, акценты и парадоксы. По актуальности выдвигаются на главное место и доминируют в течение длительного времени разнообразные по сути и происхождению детерминанты, которые однако имеют свое серьезное значение и влияние для становления определенных конструктов самосознания. Благодаря их действию происходит насыщение нужной семантикой и целесообразной аффективностью всей Я-концепции личности подростка. Имея прямое или опосредствованное влияние, социально-психологические и личностные детерминанты влекут целый ряд объективных и субъективных изменений в самосознании подростка, в частности в его самоакцептации и моральной самооценке. Эти изменения происходят как на внутреннем уровне (удовлетворенность собой, принятие себя, переживание счастья, собственной самобытности, значимости, нужности, самоотжественности и т.п.), так и на внешнем (успех и самоутверждение в деятельности и общении) и сопровождаются определенным моральным самосмыслением.

Важнейшей детерминантой развития самоакцептивной атрибуции подростка, которая обеспечивает принятие им себя как уникального социально-личностного феномена, считается семья со всеми тонкостями и перипетиями ее внутреннего и внешнего взаимодействия. Раскрывая социальные фундаменты развития самосознания, нужно связывать этот процесс, в первую очередь, с оценочными отношениями ситуации «взрослый–ребенок». Осознание себя (и принятие) становятся возможными лишь при условии учета тех оценочных отношений, которые складываются в процессе воспитания, руководства развитием ребенка со стороны взрослых (родителей, учителей, воспитателей) и с учетом моральных составляющих этого процесса.

Важной детерминантой развития детской личности являются тактики и стратегии родительского (семейного) воспитания и отношения. Чаще всего родительские установки рассматриваются как система с такими условными осями: «любовь–враждебность», «принятие–отвержение», «автономия–контроль». От результатов их действия зависит успешность детской самоакцепции и моральной самооценки. Так, например, преобладание на оси «принятие–отвержение» позитивных тенденций приводит к самопринятию ребенка, который, чувствуя любовь, беспокойство, внимательность и чуткость со стороны родителей, уверенно акцептирует себя. И напротив, поведение попражнения и безразличия со стороны родных неминуемо оборачивается хаосом и расстройством позитивного самопринятия ребенка, который находится под гнетом неуверенности и чувствует собственную ненужность и дефект-

ность. Подобным образом развивается самооцептивная атрибуция ребенка по другим осям и особенностям семейной социализации.

Возможны и другие внутренние и внешние детерминанты, которые существенно усложняют или оптимизируют процесс самооцептации и морального самооценивания ребенка. Нужно обращать внимание как на содержание, направление, модальность детерминирующих факторов, так и на то, как они интерпретируются личностью, т.е. станут ли они неотъемлемой частью осознанного и просоциально-морального субъектогенеза. Следовательно, и когнитивные, и моральные параметры самопринятия детей зависят от уровня успешности внутрисемейного взаимодействия, которое предусматривает свободное, но контролируемое саморазвитие в условиях психологического и коммуникативного комфорта и материального достатка.

ИССЛЕДОВАНИЕ СТРУКТУРЫ СУБЪЕКТНОСТИ В МЛАДШЕМ ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Волкова Е.Н., Гришина А.В. (Нижний Новгород)
envolkova@yandex.ru

Согласно парадигме современного общества, главной задачей всех институтов социализации является воспитание личности, готовой к жизни в конкурентном мире, личности, которая может самостоятельно ставить и достигать цели, умело реагировать на разные жизненные ситуации.

На наш взгляд, исследование психологических особенностей развития субъектности приобретает особое значение в младшем подростковом возрасте, когда возникает потребность в самопознании и самоопределении, интенсивно формируется межличностное общение со сверстниками и значимыми взрослыми, развивается логическое и теоретическое мышление, появляются качественные изменения в оценках сверстников, а также в отношениях со взрослыми.

Исследования Л.И.Божович, Л.С.Выготского, М.Кле, В.И.Слободчикова, Ж. Пиаже, Д.И.Фельдштейна, Э. Шпрангера, Д.Б.Эльконина, Э.Эриксона и др. позволяют характеризовать подростковый возраст как важнейший период в становлении человека, его социализации. Именно в это время формируются нравственные ценности, жизненные перспективы, происходит осознание самого себя, своих возможностей, способностей, интересов, стремление ощутить себя и стать взрослым, тяга к общению со сверстниками, внутри которого оформляются общие взгляды на жизнь, на отношения между людьми, на свое будущее (Выготский, 1983).

Младший подростковый возраст характеризуется не только особенностями физического становления ребенка. В этом возрасте происходит становление учебной деятельности, формируется произвольность психических функций, возникают рефлексия, самоконтроль, а действия начинают соотноситься с внутренним планом. Такие достижения связаны с изменениями в потребностно-мотивационной сфере, развитием психических процессов (особенно в интеллектуально-познавательной сфере), обусловленными учебной деятельностью, особенностями социальной ситуации развития и т.д. Данный возраст является тем начальным этапом, на котором человек выходит на качественно новую позицию формирования сознательного отношения к себе как к деятелю, этапом развития его субъектности.

Степень сформированности личностных образований в младшем подростковом возрасте и их дальнейшее развитие во многом определяют жизненный путь индивида, являются фундаментом для возникновения новых образований личности.

Задача формирования младшего подростка как субъекта разных видов деятельности неразрывно связана с формированием субъектности самого подростка, т.е. развитием деятельного отношения к миру и к себе в нем.

Особенности развития субъектности младших подростков исследовались нами с помощью разработанного опросника «Структура субъектности младшего подростка», разработанного на базе личностного опросника «Структура субъектности» для младших школьников М.А.Пыжьяновой (Пыжьянова, 2009). Созданный опросник прошел проверку по ряду формальных критериев, доказывающих его качество и эффективность, и позволяет с известной степенью вероятности оценить количественную выраженность компонентов субъектности у младших подростков. В исследовании приняло участие 304 чел., из которых 150 мальчиков и 154 девочки.

Анализ полученных результатов показал, что относительно высокими показателями субъектности для младшего подросткового возраста являются такие компоненты субъектности, как «осознание собственной активности» и «осознание способности к саморазвитию». Относительно низко выраженным является такой компонент субъектности, как «осознание свободы выбора и ответственности за него».

Результаты диагностики субъектности младших подростков позволили получить следующие средние показатели первичного измерения параметров субъектности для общей выборки испытуемых, а также отдельно для мальчиков и девочек:

- Активность (2,5+1,1; 2,2**+1,3; 2,8**+0,9);
- Осознание способности к рефлексии (2,3+0,6; 2,3*+0,7; 2,3*+0,6);
- Свобода выбора и ответственность за него (2,1±0,9; 2,2*±1,1; 2,1*±0,7);
- Осознание собственной уникальности (2,4±1,0; 2,5*±1,0; 2,4*±0,9);
- Понимание и принятие другого (2,3±0,7; 2,1**±0,8; 2,5**±0,7);
- Саморазвитие (2,7±0,9; 2,6*±1,0; 2,9*±0,8),

п р и $p < 0,5(*)$, $p < 0,01(**)$.

Достаточно высокие показатели «осознания способности к рефлексии», свидетельствует о том, что рефлексия, как новообразование младшего подросткового возраста, начинает прогрессивно развиваться. Начиная свое развитие рефлексия является одним из основополагающих факторов развития субъектности ребенка. Именно обращение внимания субъекта на самого себя и на свои продукты собственной активности, а также какое-либо их переосмысление через способность к анализу оснований собственной деятельности (что обеспечивает рефлексия) и происходит осознание себя субъектом.

Низкие значения компонента субъектности, касающегося осознания ребенком свободы выбора и ответственности за него, могут свидетельствовать о том, что деятельность современного подростка слабо насыщена разнообразными формами общения с окружающей действительностью и, как следствие, слабо способствует формированию именно данного компонента субъектности. Также полученные данные могут свидетельствовать о том, что дети младшего подросткового возраста имеют пока еще недостаточный опыт общения с другими людьми, а также слабо выраженный опыт осуществлять свободу выбора.

Свобода и ответственность – две стороны сознательной деятельности человека. Свобода порождает ответственность, ответственность направляет свободу. Ответственность, принимаемая младшим подростком, является основой его личной нрав-

ственной позиции и выступает в качестве фундамента внутренней мотивации его поведения и поступков.

По таким параметрам субъектности, как активность, понимание и принятие другого, были получены значимые различия между показателями для мальчиков и девочек.

Все параметры субъектности имеют распределения, близкие к нормальным. Для факторов «Активность» ($M = 2,5$; $Q = 1,1$) и «Саморазвитие» ($M = 2,7$; $Q = 0,9$) характерен сдвиг кривой нормального распределения вправо. Возможно, это объясняется желанием младших подростков выглядеть лучше, чем они есть на самом деле, соответствовать социальным нормам и требованиям общества.

В ходе исследования нами было отмечено, что выраженность отдельных компонентов субъектности младших подростков неоднородна, поэтому общая выборка была разбита на три группы по степени выраженности компонентов субъектности. Нами были выделены группы младших подростков со следующими уровнями развития компонентов субъектности: *низкий, сбалансированный, несбалансированный*.

При *низком уровне* все компоненты структуры субъектности выражены в незначительной степени. У таких детей показатели по всем компонентам субъектности ниже средних степеней выраженности или выражены относительно слабо.

При *сбалансированном уровне* компоненты субъектности характеризуются средними степенями выраженности.

При *несбалансированном уровне* некоторые компоненты выражены в значительной степени, в то время как остальные компоненты выражены достаточно слабо. Такая диссинхрония в развитии компонентов субъектности выражает определенный дисбаланс личностного развития младшего подростка. Например, при высоком уровне осознания собственной активности (младший подросток имеет большое количество увлечений и интересов, занимается разнообразными видами деятельности, активен) одновременно низкий уровень развития рефлексии; или при высоком уровне осознания свободы выбора и ответственности за него низкий уровень понимания и принятия другого.

Анализ выраженности компонентов субъектности в младшем подростковом возрасте показал следующее: низкие значения по всем компонентам субъектности наблюдаются у 5% младших подростков. Сбалансированные значения по всем компонентам наблюдаются у 67% детей. Несбалансированные значения компонентов субъектности – у 28% респондентов. Необходимо отметить, что в целом средние показатели параметров субъектности младших подростков характеризуются незначительной степенью выраженности.

Данные результаты свидетельствуют о том, что к пятому классу происходит только зарождение предпосылок развития субъектности.

Критерием субъектности младших подростков является активность (внутреннее стремление субъекта к эффективному освоению окружающей действительности, к самовыражению относительно внешнего мира, деятельностное отношение к себе и окружающей действительности), самостоятельность (независимость выбора и ответственность за результаты своих действий), рефлексивность (познание субъектом внутренних психических актов и состояний), стремление к саморазвитию (движение к эмоциональной и когнитивной зрелости, выражающееся в стремлении к достижениям и в адекватном уровне притязаний), конструктивное взаимодействие с окружающей средой (регулирование границ своего «Я» с внешним миром)

Субъектность младших подростков является развивающимся качеством, отдельные критериальные характеристики субъектности развиваются неравномерно:

активность, рефлексивность, способность к конструктивному взаимодействию с окружающей средой опережают по степени сформированности такие критерии субъектности как самостоятельность и стремление к саморазвитию.

Итак, в младшем подростковом возрасте субъектность как интегративное личностное образование не существует. На этой стадии онтогенеза можно говорить только о существовании личностных предпосылок развития субъектности, к которым относятся: особенности самосознания младших подростков, мотивационно-потребностной сферы младших подростков и особенности взаимодействия младших подростков с окружающими.

СУВЕРЕННОСТЬ ЛИЧНОСТИ КАК ФОРМА СУБЪЕКТНОСТИ И ЕЕ НАРУШЕНИЕ В УСЛОВИЯХ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО НАСИЛИЯ

Дементий Л.И. (Омск)
dementiy@univer.omsk.su

Сложность социальной среды в современной России необходимо требует обеспечения безопасности жизни для всех категорий граждан. Особое внимание при этом должно быть уделено детям и подросткам, которые не владеют стратегиями самозащиты и относятся к наиболее уязвимой в этом отношении возрастной группе. Уязвимость связана, прежде всего, с распространением насилия – информационного, физического, экономического и психологического.

Проблема насилия по отношению к ребенку длительное время оставалась закрытой в российском обществе. Однако современные данные статистики МВД о количестве зарегистрированных преступлений в отношении детей говорят о необходимости детального анализа проблемы насильственных действий с целью формирования превентивных и коррекционных мероприятий для обеспечения безопасности и права на счастливое детство каждому ребенку в Российской Федерации.

Как известно, результаты насильственных действий по отношению к ребенку чреваты серьезными последствиями для его психического, физического и личностного развития.

Систематическое насилие по отношению к ребенку приводит к развитию девиантных форм поведения, снижению толерантности к другим людям, формированию ригидности, агрессивности и других деструктивных форм поведения.

Несмотря на острую актуальность проблемы насилия в современном обществе, явно недостаточно исследований в этой области. Беспрецедентно мало исследований психологического насилия, которое стало едва ли не повседневно-стью стран постсоветского пространства.

В литературе принято выделять несколько видов насилия – насилие в средствах массовой информации (в том числе и интернет-угрозы), внутрисемейное насилие и школьное насилие.

По мнению Н.В. Тарабриной, жертвами насилия чаще всего становятся: дети, воспитывающиеся в условиях безнадзорности, имеющие отставание в психофизическом развитии, легко внушаемые, воспитывающиеся в условиях жестокого

обращения в семье либо в условиях беспрекословного подчинения, дети с нервно-психическими расстройствами (Тарабрина, 2001).

Таким образом, факторами насилия становятся как объективные условия, в которых живет ребенок, так и его индивидуально-личностные и физические особенности.

Известна значимость благополучия–неблагополучия внутрисемейных отношений для развития личности ребенка. Одной из важных личностных особенностей, которая преимущественно формируется гармонично или дисгармонично, является суверенность личности.

Многие авторы рассматривают суверенность как форму субъектности личности, которая формируется и развивается в процессе жизненного пути. С.К. Нартова-Бочавер утверждает, что «в дружественной среде ребенок получает суверенность “авансом” и привыкает заявлять о своих потребностях, в условиях депривации приобретает опыт безнадежности. Таким образом, формируемые близкими взрослыми прочные границы психологического пространства позволяют ребенку относиться к себе как к субъекту и в дальнейшем самостоятельно стремиться к обретению суверенности» (Нартова-Бочавер, 2008, с. 177).

Продолжая идею автора, отметим, что психологическое насилие в этом контексте создает условия для иного, негативного, с точки зрения формирования субъектности, вектора личностного развития ребенка: дезадаптивность, психосоматические расстройства, неумение устанавливать дистанцию в межличностном взаимодействии, повышенная внушаемость и др.

Ряд авторов доказали, что достижение суверенности представляет собой «результат и фактор ненасильственного отношения к субъекту и самого субъекта к миру (Нартова-Бочавер, 2008, с. 183).

Целью нашего научного исследования стала проблема внутрисемейного насилия. Мы предположили, что проживание ребенка в семье в условиях насилия сопряжено с нарушением психологической суверенности личности.

Данное предположение мы протестировали на выборке из 60 подростков (32 мальчика, 28 девочек), средний возраст – 13,5 лет.

В одной экспериментальной сессии подростки заполняли опросник С.К. Нартовой-Бочавер «Суверенность психологического пространства» и авторскую анкету, направленную на выявление видов семейного насилия.

Опросник «Суверенность психологического пространства» ориентирован на подростков начиная с 11–12 лет, относится к стандартизованным личностным тестам, отвечающий всем необходимым психометрическим требованиям.

Результаты исследования показали, что 76,6% подростков проживают в семьях со средним уровнем насилия, 11,6% – в семьях с высоким уровнем.

Основными видами внутрисемейного насилия в исследуемых семьях являются игнорирование мнения ребенка, контроль его социальных связей, общение на повышенных тонах, физические наказания, не исполнение обещаний, неконструктивная критика, наведение порядка в личных вещах ребенка, обман, предъявление завышенных требований, недостаток внимания.

Результаты опросника «Суверенность психологического пространства» показывают, что подростки, подвергающиеся насилию в семье, имеют низкую суверенность психологического пространства личности, как интегральную (СПП), так и по всем отдельным шкалам – суверенность физического тела (СФТ), суверенность территории (СТ), суверенность мира вещей (СВ), суверенность привычек (СП), суверенность социальных связей (СС), суверенность ценностей (СЦ).

Результаты корреляционного анализа (вычислялся коэффициент ранговой корреляции Спирмена) показали следующую взаимосвязь между уровнем насилия в семье и шкалами опросника.

Высокий уровень насилия достоверно (на уровне $p=0,01$) связан с низким уровнем интегрального показателя психологической суверенности ($r= 0,527$), суверенности физического тела ($r= 0,441$), суверенности территории ($r= 0,420$), суверенности мира вещей ($r= 0,335$), суверенности привычек ($r= 0,448$), социальных связей ($r= 0,255$), ценностей ($r= 0,375$).

Обратимся к видам психологического насилия в семье (выделенным в нашем исследовании) в их содержательной связи с видами психологической суверенности подростка.

Физические наказания (которые сегодня становятся едва ли не нормой воспитания детей и не только в социально неблагополучных семьях) нарушают суверенность физического тела, последствиями которого становятся травматические стрессовые реакции, повышение агрессивности и импульсивности поведения подростка, понижение самооценки, понижение произвольности управления эмоциональными состоянием и др.

Наведение порядка в личных вещах ребенка вполне объяснимо нарушает суверенность мира вещей, что подразумевает непризнание права ребенка иметь личные вещи. Вероятно, впоследствии следует ожидать, что у ребенка также не сформируется уважение к личной собственности других людей. С этой проблемой тесно связана и низкая суверенность территории.

Полученные нами данные вполне согласуются с идеями и эмпирическими данными С.К. Нартовой-Бочавер (2008) и И.А. Фурманова (2007).

Как известно, в подростковом возрасте границы психологического пространства расширяются, в связи с чем подростки становятся более чувствительными, а тем самым более уязвимыми по отношению к притязаниям взрослых контролировать их жизнь.

Хрестоматийным является тот факт, что подростки стремятся к независимости, свободе, самостоятельности. Любые «посягательства» взрослых на свободу становятся значимой областью конфликтов. При этом следует помнить, что у подростков в большинстве случаев еще не сформированы эффективные способы совладания с возникающими трудностями, что усиливает их отрицательное влияние на дальнейшее психическое и физическое развитие личности.

Кроме внутрисемейного насилия зачастую подростки становятся жертвами насилия в школе. Ситуации школьного насилия – буллинга также являются высоко стрессогенными для подростков, приводя к отказу от посещения школы, резкому снижению мотивации обучения, повышению склонности к суицидальным мыслям и действиям (Собкин, Смыслова, 2012; и др.).

Все эти факты и данные должны стать приоритетными в психологических исследованиях и практике оказания помощи с целью сохранения здорового поколения.

ОСОБЕННОСТИ СИБЛИНГОВОЙ ПОЗИЦИИ У БЛИЗНЕЦОВ

Дмитриева В.А., Горчакова Н.М. (Санкт-Петербург)
n.gorchakova@psy.spbu.ru

Близнецовая ситуация является центральной, «психологической» причиной постнатального развития близнецов и играет одну из важных ролей в эмоциональном, когнитивном, личностном и социальном развитии близнецов. По словам А.Р. Лурия, это явление представлено как «своеобразная форма жизни в паре», специфика проявляется в том, что близнецы ощущают себя, скорее, членами пары, чем отдельными личностями (Равич-Щербо, 2010). Нами была поставлена задача по выявлению особенностей близнецовой ситуации, связанных с сиблинговой позицией особенностей хронологического первенства. Порядок рождения оказывает существенное влияние на близнецов, один рождается раньше, и это является одним из факторов распределения ролей внутри пары. Первый ребенок имеет стремление быть первым во всем, независимо от ситуации, а также быть представителем тех, кто, по сравнению с ним, более слаб. Позиция второго ребенка априори предполагает более критичное отношение к жизни. Для второго идет оценка своего положения относительно более сильного представителя (конкурента) и выявление слабых сторон «первенца», так как именно в эту сторону будут направлены усилия «второго» для достижения первенства. Данная особенность второго ребенка, характеризующая отношение к первому, сопровождает его в течение всей жизни, трансформируясь в постоянное чувства борьбы со значимыми фигурами. Второй ребенок находится в ситуацию постоянного сравнения, ведь практически все, чему учится младший, ранее делал старший ребенок, а родители, имея предыдущий опыт и отношение к предмету склонны приводить сравнение со старшим. В нашем исследовании приняли участие 14 пар монозиготных близнецов. Участницы исследования женщины в возрасте от 22 до 50 лет. Средний возраст близнецов, которые приняли участие в исследовании – 28,7 лет (при стандартном отклонении – 7,9). Целями и задачами исследования явились: близнецовая ситуация особым образом формирует личность близнецовой пары; порядок рождения и ролевая позиция близнецов проявляется в специфике личностных особенностей, межличностных отношений ценностных ориентаций и профессионального выбора; для близнецов личностные особенности, ценностные ориентации и отношение друг к другу проявляются в зависимости от того, в группе каких детей они родились (со старшем братом или сестрой или без); особенность сиблинговой позиции сказывается на развитии личности и отношении к родителям и своему воспитанию; существуют различия в переживании ситуации «близнецовости» у старшего и младшего сиблинга. Гипотезы исследования: порядок рождения и ролевая позиция близнецов проявляется в специфике личностных особенностей, ценностных ориентаций и профессионального выбора; особенность сиблинговой позиции сказывается на развитии личности и отношении к родителям и своему воспитанию; близнецовая ситуация особым образом формирует личность близнецовой пары; существуют различия в переживании ситуации близнецовости у старшего и младшего сиблинга. Методы исследования: биографический опросник Н.В. Гришиной; методика ценностных ориентаций Ш.Шварца в адаптации В.Н. Карандашева; методика УСК; опросник родительского отношения (ОРО) А.Я.Варга, В.В.Столина; метод «Незаконченные предложения» (тест Сакса–Леви). Основные результаты исследования мы представляем по разделам, начнем с *семей-*

ного положения. Большая часть опрошенных (71%) не состоят в браке (возрастная категория незамужних – от 23 до 32 лет). У близнецов отсутствует стремления к раннему браку и наблюдается высокий процент совпадения их семейного статуса.

Особенности развития в детстве: есть некоторая тенденция к тому, что самостоятельность определяется сиблинговой позицией близнеца. Чаще старший близнец более самостоятелен в детстве, нежели младший близнец (64% среди старших, 27% среди младших). Если с детства ребенок проявляет самостоятельность, то взрослым он склонен интерпретировать значимые события как результат собственных действий и усилий и чувствует собственную ответственность за эти события, а не перекладывает ответственность на других людей, судьбу или случай. Лишь только половина близнецов (49%) сходятся в ответах и чувствуют, что занимали одинаковую статусную позицию в классе. Промежуточные ответы могут говорить о том, что вопрос лидерства в классе для близнецов неоднозначный. С одной стороны, близнецы привлекают своей похожестью, притягивают интерес одноклассников; с другой стороны, зачастую близнецам сложнее заводить друзей в классе, так как их двое, дружить с двумя сложнее. Чем более были выражены лидерские качества близнеца, тем более доверительные отношения были с отцом в детстве и юности. Также проявление лидерских качеств взаимосвязано с признанием важности в жизни достижения социального статуса или престижа, контроля или доминирования над людьми и достижения личного успеха («достижения» и «власть»).

Профессиональный выбор близнецов. На этапе выбора места учебы близнецовая ситуация особенно оказывает сильное воздействие, к концу учебы ее действие ослабевает. Почти половина близнецов (43%) учились (или учатся) не просто в вузах, а на одном факультете. 55% признают, что самостоятельно сделали свой профессиональный выбор, исходя из собственного желания или ориентируясь на хобби и интересы, на 32% повлияли родители. Интересен факт, что нет ответов, что на выбор профессионального пути повлияла сестра-близнец, хотя, как было отмечено ранее, у многих сходятся профессии. Среди старших близнецов меньше тех, кто не смог бы пойти против желания родителей, относительно их профессионального выбора (14%), а среди младших таких почти половина (42%). Можно предположить, что младшие близнецы чаще зависимы от мнения родителей, менее строптивы, нежели старшие. Близнецы, которые не смогли бы пойти против мнения родителей, больше в той ситуации, когда у них нет старшего брата или сестры. Возможно, старший ребенок уже реализует ожидания родителей и на младших детей (в данном случае близнецов) давление меньше при их профессиональном выборе, в таком случае близнецам дается возможность самим выбрать свой профессиональный путь. На степень удовлетворенности профессиональным выбором больше влияет не старшинство близнецов, а факт «наличия–отсутствия» старшего брата или сестры. Самый большой процент тех, кто считает, что сделали неправильный выбор среди тех близнецов, которые не имели старшего брата или сестру, а самый низкий – среди близнецов, имеющих старшего сиблинга. Такие данные могут объясняться влиянием различных факторов: ориентировка на профессиональный опыт старшего сестры и брата, меньшее давление родителей или другого близнеца при выборе профессионального пути. Также чем схоже образование у близнецов (один вуз, один факультет), тем ниже удовлетворенность профессиональным выбором.

Особенность межличностных отношений с сестрой. В целом можно отметить, что для изучаемой группы характерно эмоционально-позитивное отношение к близнецу. Для большинства опрошенных сестра-близнец: «самая лучшая», «хорошая», «близкая» и «родная». Среди опрошенных близнецов очень высокий процент

тех, кто делился в детстве и юности своими заботами и советовался с сестрой – 85,7%. Чем более хорошие отношения были с сестрой в детстве, тем больше сестры делились переживаниями с друг другом, и тем лучше отношения с сестрой сейчас и более схожи их профессиональные выборы, образование и работа.

Личностные особенности близнецов. Интересен тот факт, что 92% опрошенных считают себя успешными людьми. Такой высокий процент обусловлен тем, что каждый человек вкладывает свой смысл в понятие «успешность». Нам удалось выделить основные две группы высказываний: *«успешна, так как добилась того, что хотела»*, *«я успешна, потому что у меня все хорошо»*. Чувствуется тенденция к тому, что для близнецов важнее изначимее мнение членов семьи значительно больше, чем друзей или коллег. Чаще всего при принятии решения близнецы советуются друг с другом или с родителями. Также большинство близнецов проявляет мало самостоятельности при принятии решений, так как вариант «ни с кем не советуются» выбрали лишь 25% близнецов. С возрастом близнец меньше советуется с родителями и сестрой, а чаще принимает самостоятельные и независимые решения («ни с кем» не советуется).

Ценностные ориентации близнецов. Для младшей сестры более значимо в жизни проявление терпимости и благополучие всех людей и природы и, в частности, благополучие близких людей («щедрость» и «универсализм»). Для близнецов, которые воспитывались без старших братьев и сестер, несколько значимее ценностная ориентация «щедрость», т.е. важнее взаимодействие со значимыми людьми и забота о их благополучии. **Особенность sibлинговой позиции** сказывается на отношении близнецов к родителям и родителей к детям, но разница в большей степени проявилась в отношении отца, а не матери. Со стороны отца близнецы, которые были единственными в семье, чувствовали несколько другое отношение, нежели те близнецы, которые имели старшего брата или сестру. Выявлены различия по шкалам «принятие», «кооперация» и «симбиоз». Т.е., когда в семье были только близнецы, они чувствовали со стороны отца более эмоционально позитивное отношение к себе, большую заинтересованность и участие отца в их делах, большую контактность, единение с ним. Возможно, когда в семье уже был старший брат или сестра, то часть внимания принадлежала ему (ей) и близнецы (как иногда второй ребенок, младший) считали, что отец меньше уделял им внимания и интересовался их делами. Исследование показало, что чем короче была психологическая дистанция с отцом в детстве, сильнее его стремление к единению с дочерью (шкала «симбиоз»), тем в большей степени это эмоциональная близость с отцом сохранилась до сегодняшнего дня. Чем младше был ребенок в семье и (или) у него был старший брат или сестра, тем большая психологическая дистанция ощущалась с отцом в детстве. **Особенности переживания ситуации близнецовости.** Большинство близнецов (76%) не считают, что от порядка рождения что-то зависит. Возможно, их родители не подчеркивали, кто из них старший, кто младший, не сформировав, таким образом, комплекс у «младшего» как слабого, а у старшего – «сильного». Но все же некоторая часть близнецов (24%) признали некоторые отличия в чертах характера близнецов, которые определены порядком рождения: у старшего – большее ответственности за сестру, стремление к контролю; у младшего – инфантильность, перекладывание ответственности, беспечность. Т.е. все же ими признается факт доминирования одного близнеца над другим, тот факт, что старший – «лидер», а младший – «ведомый». Чем больше разница во времени при рождении близнецов, тем в большей степени «старшинство» сестры давало о себе знать в детстве. Возможно, когда разница была больше 5 мин., близнецы считали, что уже может идти речь о

«старшинстве» и один близнец мог брать на себя роль старшего, «главного». Для обеспечения индивидуального развития и совершенствования близнецов необходимо создать необходимые условия, где каждый из близнецов, независимо от второго, будет себя реализовать. Также стоит отметить необходимость превзойти стереотип порядка рождения. Необходимо стараться увидеть в каждом ребенке уникальность, «позволить ребенку развиваться сообразно его природной идентичности, предоставляя ему больше пространства для души» (Менегетти, 2007).

РАННЯЯ ЭКОНОМИЧЕСКАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ: ОБРАЗ БЕДНОГО И БОГАТОГО ЧЕЛОВЕКА В ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Дробышева Т.В., Туркина Ю.И. (Москва)
tdrobysheva@mail.ru

Феномен «экономическая социализация» понимается как процесс и результат включения индивида в систему экономических отношений общества, в котором он живет. Человек усваивает экономический опыт общества, социальные и экономические ценности, нормы экономического поведения и, активно преобразуя их, становится субъектом экономических отношений данного общества (Дробышева, 2002; Журавлев, Дробышева, 2011; и др.). При этом следует подчеркнуть, что понятие «экономический субъект» в контексте ранней экономической социализации включает рассмотрение не субъекта экономической деятельности, но экономического поведения. Т.е. речь идет о субъекте, характеризуемом проявлением активности, связанной с распоряжением ограниченными ресурсами, включенного в экономические отношения не только производства, обмена и распределения, но также сбережения и потребления. В концепции становления субъекта, сформулированной А.В. Брушлинским, данный процесс характеризуется выделением себя из окружающей действительности и противопоставлением себя ей как объекту действия, познания, созерцания (Брушлинский, 2002). На ранних этапах экономической социализации формирование элементарных представлений об экономических явлениях и объектах в сознании ребенка происходит неразрывно с осознанием себя как элемента системы экономических отношений. Изучение феноменов экономического сознания ребенка и такого важного его элемента, как представления о бедном и богатом человеке, включает и выявление в многоуровневой, взаимосвязанной системе детерминант тех из них, которые образуются в результате самопознания себя и других как бедных и богатых людей. Механизм социального сравнения позволяет не только воспринимать, но и категоризовать себя и других по экономическим критериям начиная с детского возраста.

Исследование, проведенное на детях 5–7-летнего возраста, проживающих в двух административных округах г. Москвы (Юго-Западный и Юго-Восточный), преследовало цель выявления содержания и различий в представлениях о бедном и богатом человеке в зависимости от выделенных факторов. Изучались три группы факторов: район и условия проживания (социальный уровень анализа); оценки детьми себя и других по шкале «бедный–богатый», а также их рефлексивные оценки по этой шкале, уровень материального благосостояния семьи (экономико-психологический уровень анализа); пол, возраст, уровень речевого и умственного развития (индиви-

дуально-психологический уровень анализа). В исследовании принимали участие 77 чел. Выборка была уравнена по полу и возрасту детей: 37 девочек и 40 мальчиков, 39 детей младшего возраста и 38 старшего возраста. Кроме того, были обследованы 53 ребенка с нормативным речевым развитием и 24 с общим недоразвитием речи. В качестве основных методов исследования применяли: проективный метод «Рисунок бедного и богатого человека», результаты которого обрабатывались с помощью контент-анализа, беседу иструктурированное интервью, построенное на основе опросника Р. Брусдал. Уровень материального благосостояния семей определяли по экспертным оценкам воспитателей на основе заданных критериев. Самооценки уровней собственного материального благосостояния ребенка и благосостояния семьи проводили с помощью авторской методики, в основу которой был положен прием определения самооценки дошкольника, представленный в методике «Лесенка» (автор – В.Г. Щур).

В связи с ограничением объема публикации ниже будет представлена только часть результатов.

Выявлено, что дифференциация образов бедного и богатого человека в представлениях дошкольников связана, в первую очередь, с содержанием «периферийных признаков» (в терминах А.Фернэма) данной категории людей (атрибуты бедности и богатства, особенности поведения бедных и богатых). Примерно третья часть всех детей, независимо от возраста (напомним, участвовали две группы: 5–6 лет и 6–7 лет), на рисунках разделяют миры бедного и богатого человека, причем половина из них (чаще девочки и более старшие дети) подчеркивает несовместимость социального окружения бедного и богатого. Изображение детьми атрибутов богатства и бедности людей ограничено символами материального и финансового благосостояния либо его отсутствия (деньги, заплата на одежде, богато украшенная одежда, корона, движимое имущество и т.п.). Однако более 30% детей, принимавших участие в исследовании, объединяют в рисунок пространства бедного и богатого человека. Их персонажи даже взаимодействуют между собой, объединенные в общий сюжет, что косвенно указывает на сформированность представлений о социальном взаимодействии бедных и богатых в сознании данной части детей. В их рисунках и рассказах бедный просит у богатого денег; богатый обижает бедного, а бедный – богатого; бедный служит у богатого; они вместе грабят банк и т.п. Вместе с тем, оценивая на этих рисунках взаиморасположение на листе фигур, следует отметить, что только половина данных детей (т.е. примерно 15% всей выборки) рисует бедного и богатого человека рядом (очень близко). Следовательно, даже в этом случае дошкольники понимают различие в социальной дистанции между этими категориями людей. Такая же тенденция прослеживается и в рассказах детей, сопровождающих рисунок. По характеру сюжета рассказы различаются. Одни – реалистичные, вторые – мифологизированные, причем вторых больше. В мифологизированных рассказах доминируют сказочные волшебные сюжеты. В реалистичных рассказах детей часто присутствует описание криминальных черт поведения бедного или богатого. Все это указывает на источники происхождения знаний о бедных и богатых людях – сказки, рассказы родителей, телепередачи, реклама и т.п. Безусловно, циркулирующая в обществе негативная информация о взаимодействии бедных и богатых транслируется дошкольникам посредством родителей как основных агентов социализации на данном этапе развития.

Анализ рассказов детей о бедном и богатом человеке выявил тенденцию доминирования в сознании респондентов знания о богатом человеке (по сравнению с бедным). На данный вывод косвенно указывают и результаты рисуночного теста. В

большинстве случаев на детских рисунках фигура богатого изображена крупнее фигуры бедного и располагается на листе слева. Кроме того, отличается и цветовая палитра, детализация рисунка богатого. Однако признаков стигматизации бедного или богатого в представлениях детей не обнаружено. Так, количество зачеркиваний и стираний в образах богатого и бедного не различается. Данный факт в большей степени указывает на личностную тревожность некоторых исследованных детей, чем на их отношение к бедному или богатому. В отдельных случаях редуцирование частей тела объясняется «инвалидизацией» самих персонажей (например, «нет руки, не может работать» и т.п.).

Несмотря на то, что существенных различий в сознании детей относительно половой идентичности богатого и бедного не наблюдалось, 50% респондентов изображали мужскую фигуру бедного и богатого человека. Поскольку половину участников исследования составляли мальчики, можно предположить, что речь идет о переносе ими своей половой идентичности на персонаж рисунка. Однако в индивидуальной беседе 48% респондентов, независимо от пола, указали на своего отца как на «главного распорядителя финансов» в семье. Такая роль отца определялась детьми посредством указания на его высокий статус в семье, наличие властных полномочий, потенциальных возможностей в принятии решений, отмечались сила отца и наличие богатства. Возможно, для вышеупомянутой группы детей образ отца проецировался на образ богатого человека. Т.е. осуществлялся перенос характеристик близкого человека, обличенного в представлениях детей силой и богатством, на другого, высокостатусного по данным критериям человека. Обнаружено, что число рисунков богатого и бедного человека, на которых изображены их статусные признаки, больше в группе старших детей (6–7 лет), чем в группе младших (5–6 лет). Данный факт может быть объяснен расширением кругозора, ментальными способностями дошкольников, «моделью психического» (Сергеенко, 2006).

В целом, образ бедного человека в сознании детей связывался с отсутствием жилья, денег и невозможностью вести полноценный образ жизни (больные, инвалиды), что указывает на факторы конструирования данных представлений в этом возрасте. Материальные признаки бедного в представлениях дошкольников не отличались разнообразием; вызвали сложность понимания детьми и специфические атрибуты бедности, например бездомность как социальное явление, сопровождающее бедность. Данные результаты согласуются с мнением К. Ролан-Леви (Roland-Levy, 1990), отмечающей трудности в понимании абстрактных социальных и экономических понятий на этапе ранней экономической социализации. Выявленные характеристики материальных признаков образа бедного (нет денег и т.п.) и их ограниченность указывают и на обедненность самого образа. В качестве причин можно указать отсутствие личного опыта взаимодействия с бедными или вытеснение образа бедного как «постыдного», «некрасивого», «неправильного» в обыденном сознании детей. Последнее может быть рассмотрено как следствие влияния представлений родителей. Основные категории бедных в детских представлениях – это нищие, больные, слабые люди, старые, слуги (сказочные персонажи), грабители, воры, мстители. Разнообразие ролей косвенно указывает на негативную модальность восприятия бедного, что согласуется с данными, полученными в исследованиях, выполненных на младших школьниках и подростках, а также студентах и взрослых людях (Дробышева, 2010, 2011, 2013).

Богатый человек в представлениях детей выступает в роли царя, короля, феи, бизнесмена, хозяина, господина, бандита, грабителя, мошенника, искателя удачи. Как можно заметить, тенденция конструирования негативного образа богатого

присутствует и в ряду его ролей, что во многом согласуется с представлениями младших школьников и подростков (Дробышева, 2010). Исключение составляют сказочные персонажи – король, царь и фея как носители власти и неограниченных возможностей, заключенных в волшебных способностях персонажей. Образ богатого в рассказах детей, сопровождающих рисунок, включает большее число характеристик, чем образ бедного. Цветовая палитра, атрибутика оформления образа богатого также намного богаче, что указывает на отношение дошкольников к самому явлению богатства, осознанию ими его потенциальных возможностей. Данный факт косвенно подтверждается тем, что оценки эмоционального состояния богатого человека в рисунках и рассказах детей отличаются от аналогичных оценок бедного. Так, на большей части рисунков богатого (75%) дошкольниками изображаются позитивные эмоции человека и поза, соответствующая этим эмоциям. Аналогичные эмоции на рисунках бедного отражены только в 58% случаев. И наоборот, признаки эмоционального неблагополучия чаще присутствуют на рисунках бедного (61,5%), чем богатого человека (31%). В качестве механизма дифференциации можно рассматривать показатели экономической идентичности детей. Подтверждением тому являются следующие результаты. Дети, относящие себя к категории «богатый» или «скорее богатый, чем бедный», в 91% случаев в рисунках и рассказах о богатом отражают его позитивные эмоции, в то время как более половины (60%) дошкольников, оценивающих себя «скорее бедный, чем богатый», наоборот, не склонны передавать эмоциональное состояние богатого. Они же в два раза реже изображают на рисунке атрибуты (драгоценности) богатства, а атрибуты бедности на их рисунках отсутствуют совсем. В тоже время 50% детей с более высокими оценками своего экономического статуса атрибуты бедности обязательно включают в изображение образа бедного. Различия в конструировании образов бедного/богатого у детей, проживающих в трех районах Москвы (элитный поселок, район исторической застройки и район «ветхого жилья») также продемонстрировали влияние социального окружения на раннюю экономическую социализацию детей, проявляющуюся в осознании неравенства в обществе, в его стратификации по экономическому признаку.

ОСОБЕННОСТИ ОТВЕТСТВЕННОСТИ С РАЗЛИЧНОЙ ИДЕНТИЧНОСТЬЮ У СТУДЕНТОВ КАК СУБЪЕКТОВ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Кашапова Г.И. (Казань)

kgi-77@mail.ru

Одним из условий успешности функционирования образовательного пространства вуза, реализуемой в нем модели учебно-профессиональной деятельности является обеспечение возможности для будущего специалиста не просто освоить определенный набор знаний и компетенций, но и сформироваться в качестве субъекта профессиональной деятельности. В большинстве нормативных моделей «предпочитаемого работника» и «успешного студента» на первый план закономерно выдвигаются такие субъектные качества, как активность, целеустремленность, инициативность, ответственность, самостоятельность, рефлексивность и т.д. (Гюрджян, 2011).

Свенцицкий А.Л. пишет, что в отечественной психологии субъект – это человек или социальная группа как источник активности, направленной на внешний мир (объект), включая ее познание и преобразование. Также под субъектом понимают человека как носителя каких-либо личностных свойств (Свенцицкий, 2009).

По мнению К.А. Абульхановой, которая является одной из крупнейших исследователей категории субъекта, можно выделить три типа субъектов: субъект психической деятельности, субъект жизнедеятельности и субъект конкретной деятельности. В ее концепции жизнедеятельность для человека выступает как проблема, средством решения которой является психическая деятельность (Абульханова, 1973).

Тем не менее, остается неясным на сегодняшний день ряд вопросов, прежде всего, о конкретных феноменах, которые характеризуют человека как субъекта своей жизни, об их проявлении в повседневном бытии человека, влиянии на его жизнь; наконец, открыт вопрос о возможности их измерения.

Проблема структуры и функций развития субъектности личности является сегодня активно обсуждаемой в научном сообществе. В исследованиях выделяются две различные методологические позиции по проблеме субъектогенеза. Значительное число авторов полагают субъектность как вершинное личностное образование и, таким образом, утверждают акмеологический принцип в качестве критериально-го для субъекта (Абульханова-Славская, 1991; Брушлинский, 2003).

Так, А.В. Брушлинский определяет субъекта как человека на высшем уровне активности, проявляющейся в способности сопротивляться, противостоять обстоятельствам (Брушлинский, 2003).

Согласно эволюционному подходу, становление субъекта, субъектных свойств личности – процесс постепенный и осуществляется на протяжении всей жизни человека. Эволюционный подход к пониманию субъектогенеза разделяют психологи, изучающие возрастное развитие (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, Е.А. Сергиенко и др.).

Одним из важных свойств субъекта, на наш взгляд, является идентичность, которая является, прежде всего, показателем зрелой (взрослой) личности.

Проблема идентичности впервые была поднята в психологии Э. Эриксоном. На его взгляд, «понятие идентичности обозначает твердо усвоенный и личностно принимаемый образ себя во всем богатстве отношений личности к окружающему миру, чувство адекватности и стабильного владения личностью собственным “я” независимо от изменений “я” и ситуации; способность личности к полноценному решению задач, возникающих перед ней на каждом этапе ее развития»(Эриксон, 2006).

В нашем исследовании мы опираемся на подход Дж. Марсиа, который является последователем Э.Эриксона. Дж. Марсиа отмечает, что идентичность развивается на протяжении всей жизни человека (Marcia, 1980).

В концепции Дж.Марсиа выделяются четыре уровня (статуса) идентичности: 1) диффузная идентичность – статус, при котором отсутствует определенная идентичность и отсутствие попыток их формирования; 2) предрешенная – статус, при котором идентичность достигнута в результате идентификации с родителями или другими значимыми людьми; 3) статус «мораторий». Этот термин вслед за Э.Эриксоном Дж.Марсиа использует по отношению к человеку, находящемуся в поиске идентичности при отсутствии достигнутого решения; 4) достигнутая идентичность – статус, при котором человек знает, кто он и чего он хочет, и соответственно структурирует свою жизнь(Waterman, 1985).

Как пишет И.С. Кон, статусы идентичности – это, можно сказать, этапы развития личности и вместе с тем ее типы (Кон, 1984). По критерию степени развития идентичности можно объединить статусы «достигнутая идентичность» и «мораторий» как имеющие более высокую степень развития, чем предрешенная и диффузная идентичность.

Также одним из важных качеств субъекта жизнедеятельности является ответственность. Ответственность, по мнению многих ученых, является высшим личностным образованием, сложным феноменом, который характеризует личностную и социальную зрелость.

В психологии под ответственностью понимается осуществляемый в различных формах контроль над деятельностью человека с точки зрения выполнения им принятых норм и правил.

По мнению Б.С. Алишева, могут быть выделены три взаимосвязанных, но различных значения понятия «ответственность»: 1) ответственность как исполнение долга; 2) ответственность как «авторство» уже совершенных деяний; 3) ответственность как самостоятельность, способность по собственной инициативе принимать на себя решение трудных проблем (Кашапова, Алишев, 2009).

Ответственность как исполнение долга и готовность брать на себя «авторство» означает, что у человека развита ответственность за себя и ситуацию, в которую он включен благодаря действию внешних факторов, – это первый уровень развития ответственности. Ответственность как стремление взять на себя решение сложной задачи, инициативность – это второй, более высокий уровень развития ответственности в виде способности у человека привлекать в «поле» своей ответственности других людей и ситуации, в которые он ранее включен не был.

Из проблемы «авторства» вытекает идея Д.Роттера о двух типах возложения ответственности, или локуса контроля. Говоря о локусе контроля личности, имеют в виду склонность человека видеть источник управления своей жизнью либо во внешней среде, либо в самом себе. Т.е. здесь речь идет о двух типах локуса контроля: интернальном и экстернальном. При первом человек принимает ответственность за события, происходящие в его жизни, на себя, объясняя их своим поведением, характером, способностями; при втором человек приписывает ответственность за все внешним факторам: другим людям, судьбе или случайности, окружающей среде.

По результатам многих исследований отмечаются положительные корреляции между ответственностью и интернальностью. Эти результаты дают право говорить о том, что интернальность является существенной составляющей ответственности как качества личности. Таким образом, локус контроля отражает такой аспект ответственности, как ее внутреннюю локализацию и характеризует в какой-то степени и развитие уровня ответственности. При этом интернальный локус (принятие ответственности на себя) отражает более высокий уровень ее развития, а экстернальный (переложение ответственности на других людей или на обстоятельства) – менее высокий (Муздыбаев, 1983).

Особенности выраженности ответственности с различной идентичностью у студентов эмпирически нами выявлялись при помощи методик: 1) методики изучения статусов идентичности в рамках теории Марсиа (методика Адамса OMEIS в адаптации Б.С. Алишева); 2) тест-опросник субъективной локализации контроля (модификация шкалы Дж. Роттера). Исследование было проведено среди студентов ссуз (КМФК; КМТ) и вуз (КГМУ фармфакультета). Выборка составила 226 чел.

В основу исследования методики изучения статусов идентичности в рамках теории Марсиа (методика Адамса OMEIS в адаптации Б.С. Алишева легла статусная мо-

дель идентичности Дж. Марсия (Marcia, 1980). В методике OMEIS (Objective Measure of Ego Identity Status – «Объективная мера статусов эго-идентичности») выделяется 4 уровня идентичности: 1) диффузная идентичность; 2) предрешенная идентичность; 3) мораторий; 4) достигнутая идентичность.

Для изучения субъективной локализации контроля как обобщенной личностной характеристики используется модификация шкалы Дж.Роттера (С.Р. Пантеев, В.В. Столин), построенная по принципу выбора одного из двух утверждений. Данный вариант опросника предназначен для измерения локуса контроля у студентов.

В процессе исследования ответственности у студентов с различной идентичностью, нами сформулирована гипотеза о том, что для студентов, находящиеся в процессе развития субъектно-личностных свойств характерны типы идентичности: диффузная, предрешенная и «мораторий». У таких студентов соответственно может быть выявлен как выраженный экстернальный, так и смешанный тип локуса контроля. У студентов, являющихся субъектами жизнедеятельности, характерна достигнутая идентичность и соответственно выраженный интернальный локус контроля.

Чтобы выявить особенности выраженности ответственности с различной идентичностью у студентов как субъектов жизнедеятельности, выделены 2 группы: 1) группа студентов, находящиеся в процессе развития субъектно-личностных качеств, для которых характерна диффузная, предрешенная идентичность и «мораторий»; 2) группа студентов, являющиеся субъектами жизнедеятельности. Им свойственна достигнутая идентичность. У этих групп студентов исследованы особенности выраженности ответственности.

В результате было обнаружено у первой группы студентов следующее. У студентов с диффузной идентичностью выявлен смешанный тип локуса контроля (15 баллов); с предрешенной идентичностью – смешанный тип локуса контроля (14 баллов); с идентичностью «мораторий» – смешанный тип локуса контроля (15 баллов). У второй группы студентов выявлено, что с достигнутой идентичностью обнаружен выраженный интернальный локус контроля (17 баллов). Таким образом, результаты исследования в целом подтверждают нашу гипотезу.

ПРИНЯТИЕ ПОМОЩИ ИЗВНЕ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ПРОЯВЛЕНИЯ СУБЪЕКТНОСТИ

Кирпиков А.Р. (Ижевск)

kirpi@udm.ru

На протяжении жизненного пути человеку приходится решать разнообразные жизненные задачи. Способность продуктивно разрешать жизненные проблемы развивается и совершенствуется в процессе его деятельности. Одним из условий успешного решения жизненных задач, на наш взгляд, является обращение человека за помощью извне. В данном случае принятие этой помощи может стать одним из объективных показателей субъектности и проявлением его личностной зрелости. Здесь мы опираемся на идею А.В. Брушлинского, высказанную им в статье «Принцип детерминизма в трудах С.Л. Рубинштейна (Брушлинский, 1989). В данной статье А.В. Брушлинский ссылается на методику «подсказок», разработанную в школе С.Л. Рубинштейна. Результаты, полученные при использовании данной методики, убедительно доказывают, что внешнее воздействие в процессе решения трудной жизнен-

ной задачи оказывает то или иное влияние на испытуемого лишь через внутренние условия, т.е. в меру его (человека) «продвинутой самостоятельности анализа решаемой задачи» (Брушлинский, 1989). Именно в этой ситуации, по мнению А.В. Брушлинского, ярко проявляется единый процесс детерминации всей жизни субъекта, в котором определена активная роль именно внутренних условий, опосредствующих все внешние воздействия. На наш взгляд, использование данной методики при исследовании процесса мышления, может быть перенесено на решение значимых проблем в жизни человека. Момент решения жизненных задач, как правило, ориентирован на признание того, что в какой-то момент человек начинает осознавать, что, испробовав, как ему кажется, все собственные возможности, он сам не в состоянии справиться с возникшими в его жизни трудностями и вынужден обратиться за помощью к другому человеку. Он уже пытался найти собственные средства для решения возникшей проблемы, но желаемого результата так и не получил. Другой человек для него представляет собой определенную (более «высокую» и, может быть, даже последнюю) инстанцию, способную помочь в разрешении его проблемы. От него ожидается, что он должен подсказать путь решения возникшей жизненной задачи. Но именно здесь возникает определенный парадокс: от признания собственной беспомощности и бессилия в решении задачи, осознания невозможности в данный момент самому решить проблему происходит наделяние другого человека, знающего с точки зрения затрудняющегося в решении, как можно правильно решить трудную жизненную задачу, самыми превосходными свойствами. Человек, решивший обратиться за помощью, как бы вынужден отказать в тот момент от своих собственных ресурсов и возможностей и, по сути, расписывается в своей беспомощности в разрешении данной ситуации, передавая ответственность за ее решение другому человеку. Человек, переживая беспомощность и бессилие в данной ситуации, переживает здесь и свою одинокость, воспринимая подсказку другого человека как соломинку, за которую хватается утопающий.

Человек по своей природе – и автор своей жизни, способный к рефлексии и целеполагающей активности, и в тоже время существо, во многом зависимое от других людей и обстоятельств. Для человека важно уметь, обратившись к другому человеку и приняв от него помощь, осознать свою единичность и единственность, чтобы в конечном итоге приблизиться к себе и найти собственное решение жизненной задачи. Способность продуктивно быть наедине с собой, обратиться к собственным ресурсам и возможностям является, на наш взгляд, одним из условий для обращения за помощью к другому человеку и принятия ее. Способность быть наедине с собой является необходимым условием для развития полноценного взаимодействия в жизни. Взаимодействие с другим человеком предполагает и свободу выбора. Одиночество, которую переживает человек, в условиях невозможности самому найти правильное решение жизненной задачи, становится здесь условием для его встречи с самим собой.

Всякое значительное событие в жизни, решение жизненной задачи и ответственность за его последствия дают человеку возможность ощутить свое одиночество. Часто в ситуации решения жизненно важной проблемы, когда человек остается один на один с собой, возникает недооценка себя и в связи с этим появляется ощущение собственной незначительности и ничтожности. Особенно ярко это проявляется, когда человек, решая трудную жизненную задачу, не находит удовлетворяющего его решения. В целостной картине поведения человека переживания, связанные с разрешением трудной жизненной задачи, попытки любыми средствами решить ее могут не привести к желаемому результату. Это еще и осложняется тем

обстоятельством, что решение об обращении для оказания помощи, в конечном итоге, принимает сам человек. А это значит, что для него становится очевидным, что найти оптимальное решение жизненной задачи и отвечать за его последствия придется только ему самому. Осознание этого требует определенной паузы, остановки в собственной активности, чтобы еще раз осмыслить, взвесить, обдумать и принять жизненно важное решение. В том числе и исходящее от другого человека. Это требует обращения к себе, возможности побыть некоторое время в одиночестве. В реальной жизни поиск решения трудной жизненной задачи требует возможности побыть какое-то время в одиночестве.

Субъектность, по мнению А.К. Осницкого, выступает как способность не только к совместному, но и разделенному определению своих задач, отделенному от задач других (Осницкий, 1996). В связи с этим важным условием для проявления субъектной активности человека становится обращение за помощью к другому человеку в ситуации решения жизненной проблемы. Принятие помощи другого человека связано, прежде всего, с обращением человека к самому себе, и это становится реальным, когда человек в ситуации решения жизненной задачи имеет возможность встречи с самим собой. Осознание своих ресурсов и ограничений при невозможности самостоятельного решения жизненной проблемы становится здесь условием обращения к себе. Но при этом в ситуации одиночества для человека невозможность нахождения оптимального решения трудной жизненной задачи воспринимается как ситуация своей беспомощности часто переживается как «одиночество» – тягостное переживание собственной несамостоятельности. То обстоятельство, что человек остается один на один с решаемой им проблемой, приводит его к выбору: или, признавшись себе в своей беспомощности, искать поддержку у других людей (человека), или продолжать самому во что бы то ни стало искать самостоятельно свое решение. Обращение за помощью к другому человеку и принятие его «подсказки» выступает здесь как момент усиления себя и проявления субъектности. Субъектная активность человека выстраивается самим человеком. С.Л.Рубинштейн для описания механизмов проявления активности человека вводит понятие принципа творческой самодеятельности (Рубинштейн, 1986). Определяя соотношение взаимодействия субъекта и мира, он уточняет, что лишь, когда со стороны субъекта есть акт творческой самодеятельности, его объект – самостоятельный мир, объективное бытие. Одним и тем же актом творческой самодеятельности создавая и его, и себя, личность создается и определяется (Рубинштейн, 1986). Опорой человеку в решении различных жизненных задач становится осмысленное знание о собственных возможностях, ресурсах собственного развития и оптимальных способах взаимодействия с другими людьми. Обращение человека за помощью и поддержкой к другому человеку (людям) может переживаться по-разному. Исходы переживаний могут быть альтернативными: переживаемое либо становится побуждением к раскрытию своих возможностей, ступенькой к обретению и усилению себя, либо обстоятельством, ограничивающим полноценное развитие человека. Мы полагаем, что предоставление другим человеком подсказки в ситуации обращения за помощью, а также степень принятия или непринятия подсказки (помощи извне), могут стать объективным показателем проявления субъектности человека, позволяя ему использовать это обращение и оказываемую помощь как ресурс и одно из условий для продуктивного проявления его субъектной активности.

ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ КАК ГЛАВНЫЙ ФАКТОР РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТНОСТИ ЧЕЛОВЕКА

Кобыльченко В.В. (Киев)
vadimvk@ukr.net

С рождения человек вступает в определенные отношения с окружающей средой, при этом внешняя среда является не только своеобразным фоном, на котором происходит развитие, а является также основным источником психосоциального развития ребенка, выполняя при этом своеобразную функцию его «запуска» и координации внутренних психических процессов (Божович, 1968).

Известные исследователи прошлого отстаивали тезис о том, что психика возникает в процессе взаимодействия индивида с внешним миром, которое начинается с внешнего воздействия. Выдающийся психолог и дефектолог Л.С. Выготский вообще отмечал в своих трудах, что в психике нет ничего, чего бы ни было в социальных отношениях.

Об огромной роли социального в развитии человека ярко свидетельствует факт существования второй сигнальной системы. Она фиксирует в себе социальную обусловленность естественной рефлекторной деятельности мозга. Слово является для человека тем раздражителем, который обуславливает не только мыслительную деятельность, но и жизнь всего организма. Однако такая детерминация биологического социальным совсем не означает вытеснения первого вторым, поскольку влияния внешнего мира на человека опосредуются специфическими внутренними условиями, которыми в данном случае являются анатомо-физиологические системы, прежде всего, головного мозга и, в частности, физиологические задатки, сформированные еще в пренатальном периоде.

Только с таких позиций можно рассматривать первую в онтогенезе «встречу» с объективным миром как восходящий момент возникновения психического (субъективного) у индивида. Следовательно, психосоциальное развитие личности всегда происходит в условиях сложного и разнообразного взаимодействия биологического и социального.

Сами по себе внешние причины (социальные влияния) вне их взаимодействия с внутренними условиями явно недостаточны, хотя и необходимы для психосоциального развития. Соответственно, сами по себе внутренние условия вне их взаимодействия с внешними факторами также являются недостаточными, поскольку психосоциальное развитие всегда происходит на основе взаимодействия внешнего (социального) и внутреннего (биологического). Данный дуализм, по мнению А.В. Брушлинского, может быть сформулирован таким образом:

- а) биологическое = животное = внутреннее = индивидуальное;
- б) социальное = человеческое = внешнее = коллективное.

Биологическое и социальное, считал С.Л. Рубинштейн, не являются самостоятельными факторами. В характере человека нет свойств, которые были бы однозначно обусловлены биологическими особенностями его организма, независимо от социальной ситуации, в которой человек развивается, как нет в нем реально существующих отдельных компонентов, которые были бы однозначно определены социальными отношениями в отрыве от биологических особенностей данного конкретного индивида.

Нашей точке зрения отвечает также позиция Д.С. Брунера, которая состоит в равнозначности внешнего (социального) и внутреннего (биологического). В своих работах он отмечал, что когнитивное развитие ребенка происходит как в направлении извне внутрь, так и в обратном направлении изнутри наружу. Под внешним он понимает влияние на индивида культуры, а под внутренним, в частности, наследственность.

Обобщая сказанное, следует отметить, что основным способом существования психики является процесс, а именно взаимодействие внешних и внутренних факторов развития человека. Внутренние условия постоянно изменяются, трансформируются в результате влияния на психическое развитие индивида внешних условий. Таким образом, можно сделать вывод, что развитие человека всегда (с момента рождения) детерминируется внешними условиями, которые непрерывно, с самого начала, находятся во взаимодействии с внутренними условиями, которые постепенно изменяются и все больше усложняются.

Итак, процесс развития личности происходит в системе ее социальных отношений, которые опосредуются ее деятельностью. Именно в системе этих отношений с другими людьми, в результате межличностного взаимодействия «Я» индивида с другими «Я», происходит становление и развитие личности.

Развитие личности – это, прежде всего, процесс формирования личности как социального качества индивида в результате его социального взаимодействия. Имея естественные анатомо-физиологические предпосылки становления личности, в процессе онтогенеза ребенок вступает во взаимодействие с окружающим миром, овладевая достижениями человечества. Функции, которые формируются на протяжении этого процесса, воссоздают в личности, исторически сформированные, человеческие качества.

Термин «социализация» отвечает тем концепциям, которые утверждают, что человек на момент рождения является асоциальным существом. Соответственно этому, социализация – это процесс преобразования асоциального индивида в социальную личность, которая овладевает приемлемыми в обществе формами поведения, необходимыми социальными нормами и ролями. Таким образом, благодаря социализации люди учатся совместно жить и эффективно взаимодействовать между собой.

Социализация детерминирована определенными факторами:

- социальными институтами – семья, школа, неформальная группа и т.п.;
- взаимовлиянием людей в процессе общения и общей деятельности;
- первичным опытом, связанным с периодом раннего детства, с формированием основных психических функций и элементарных форм поведения;
- процессами саморегуляции, которые соотносятся с постепенной заменой внешнего контроля индивидуального поведения на внутренний самоконтроль.

Процесс социализации можно охарактеризовать как постепенное расширение, на основе приобретенного индивидом социального опыта, сферы его деятельности и общения, как процесс становления самосознания и активной жизненной позиции.

Таким образом, расширение и углубление социализации индивида происходит в трех основных сферах: деятельности, общении, самосознании. В сфере деятельности социализация проявляется в расширении видов деятельности, ее осмыслении индивидом. В сфере общения происходит расширение круга общения, обогащение его содержания, познание других людей, развитие умений общения. В сфере самосозна-

ния – формируется образ собственного «Я» как активного субъекта деятельности, общая самооценка, происходит осмысление своей социальной принадлежности, социальной роли. Особое значение в социализации индивида имеет развитие его контактов с другими людьми, поскольку, благодаря этим контактам, человек начинает правильно воспринимать и оценивать себя и других. Кроме того, именно в процессе социального взаимодействия, которое индивид интериоризирует, он становится личностью, приобретает способность быть не только объектом, а и субъектом социальных отношений.

Данный принцип отображает закономерность развития личности, которая состоит в определенной дихотомии двух сложных явлений, которые являются моментами единого процесса социального развития.

Социализация ребенка целиком обусловлена обществом, тем не менее, общество детерминирует также *индивидуализацию*, направляет процесс психосоциального развития, которое вместе с тем можно рассматривать как процесс имманентного развития и саморазвития психики и личностных свойств индивида (Фельдштейн, 1989).

Так, например, межличностные отношения в малой группе заостряют противоречие между потребностью индивида быть неповторимой личностью (потребность в индивидуализации) с объективной готовностью референтной группы воспринимать лишь те личностные проявления индивида, которые отвечают ценностям и нормам данной группы.

Таким образом, можно сказать, что развитие личности всегда происходит между двумя своеобразными «полюсами»: *социализацией* и *индивидуализацией*. Ему присуща универсальная пластичность относительно социальных влияний, относительно тех поведенческих норм, которые пропагандирует общество. Развитие личности происходит благодаря ассимиляции структур социального взаимодействия, которые существуют в обществе.

В противоположность социализации, суть индивидуализации состоит в необходимости и стремлении ребенка осознать свое «Я», понять и оценить его и сохранить независимо от внешних влияний. У ребенка постепенно формируется и развивается стремление к личностной независимости, к начальной личностной свободе. Последовательные шаги реализации этого жизненно важного стремления таковы:

- физическая независимость (отделение ребенка от организма матери);
- физиологическая независимость (способность самостоятельно удовлетворять свои органические нужды);
- психологическая независимость (способность человека думать и совершать поступки совершенно самостоятельно, в соответствии с собственными принципами, внутренней моралью и личностной позицией).

Именно в этом и проявляется сущность процесса эмансипации личности, ее индивидуализации.

Итак, если в процессе социализации происходит усвоение индивидуального социального опыта через освоение ребенком предметов, орудий, знаков, символов; через овладение социально зафиксированными действиями, способами поведения и взаимодействия, то в процессе индивидуализации происходит сравнение собственного «Я» с другими, актуализируется «Я» личности, которое она стремится утвердить среди других «Я». Ребенок старается проявить себя, выделиться из круга других детей, хочет, чтобы его заметили и оценили (Фельдштейн, 1995).

Иначе говоря, путем индивидуализации происходит экстериоризация внутреннего мира ребенка, его личностных свойств, которые сформировались в процессе социализации, интериоризации опыта социального взаимодействия.

Таким образом, сначала у ребенка существует позиция «другие и Я», когда ребенок подражает во всем взрослому, стремится быть похожим на них, а со временем у него возникает новая внутренняя позиция «Я и другие», поскольку ребенок начинает осознавать свою неповторимость, непохожесть на других, выделяя, таким образом, свое «Я» из множества других «Я», иногда даже противопоставляя свое «Я» другим «Я». Процесс развития личности образно можно сравнить с рекой, которая течет между двух берегов – социализации и индивидуализации, иначе говоря, развитие личности является целостным процессом социализации–индивидуализации. Тем не менее, соотношение, или удельный вес, социализации и индивидуализации на разных этапах онтогенеза имеет свои отличия. Так, в частности, до трех лет превалирует социализация, где-то приблизительно в три года проявляет себя индивидуализация в первых детских попытках самоутверждения («Я сам!»), а в подростковом возрасте социализация и индивидуализация тесно взаимодействуют между собой, представляя собой единство и борьбу противоположностей.

По П. Блосу, существуют две фазы индивидуализации: на третьем году жизни и в подростковом возрасте, которые обе характеризуются общими особенностями:

- повышенной чувствительностью личности;
- наличием потребности изменить себя, чтобы отвечать новым требованиям развития;
- появлением психопатологических симптомов в случае невозможности справиться с возрастными задачами развития;
- процессами обособления (отделения) от близких людей, которые разрешают индивиду находить объекты любви вне семьи.

Подытоживая сказанное, можно заключить, что процесс становления личности происходит в системе разнообразных общественных отношений, в которые индивид включается благодаря своей деятельности, проявляя при этом себя как личность. И хотя нормы этого развития заданы обществом, которое предопределяет характер формирования социальных связей, отношений и внутренней позиции личности, важное значение в этом процессе имеет способность индивида к самовыражению, самореализации, что создает, наряду с усвоением общественных норм и принципов, необходимые условия для воплощения задач личностного роста.

СУБЪЕКТОГЕНЕЗ ЗНАКОВО-СМЫСЛОВОЙ РЕГУЛЯЦИИ СОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ УСЛОВИЯХ

Королева Н.Н., Алехин А.Н., Богдановская И.М., Проект Ю.Л.
(Санкт-Петербург)
korolevanatalya@mail.ru

Проблема формирования субъектности человека выступает одной из ключевых в современной психологии. Субъектогенез представляет собой развитие способности человека к саморазвитию, самодетерминации, становление осознания себя как целостности и автономности, как первопричины жизненной активно-

сти(Абульханова, 1997, 2002;Брушлинский, 1996, 2003; Петровский, 1996; Рубинштейн, 2002; и др.). Субъектность как рефлексивное осознание себя, своих возможностей является сущностной характеристикой внутреннего мира личности, выступает регулятором различных форм взаимодействия человека с миром, прежде всего, социального поведения. Субъектность проявляется в целеполагании и планировании, в управлении собственными действиями, в выборе способов реализации планов, в контроле и оценке достигнутых результатов (Слободчиков, Исаев, 1995).Становление субъектности человека тесно связано с работой самосознания, формированием внутренней Я-реальности, которая и опосредует «осмысление самостоятельного поведения в качестве субъекта» (Розин, 2004, с. 49).

Формирование в субъектогенезе структур самосознания и саморегуляции социального поведения на основании произвольности психических процессов опосредовано освоением языка и развитием речи – осознание и реализация стратегий взаимодействия с другими людьми становится возможными благодаря общению ребенка со значимыми другими, становлению внутреннего диалога с самим собой. Знаковые системы при овладении ребенком их значениями и смыслами со временем становятся средствами, орудиями регуляции своего поведения и взаимодействий с другими людьми. Коммуникативная функция, проявляющаяся в общении, взаимодействии с другими, усвоении культурно-исторического опыта, внутренней диалогичности сознания, реализует себя в знаковости, речевых высказываниях и их понимании. Интериоризация социокультурных смыслов, выраженных в знаке и символе, опосредованная личностными образованиями, выступает как источник и механизм становления смысловой регуляции социального поведения, адаптации ребенка в предметном и социальном мире.

Социальное поведение представляет собой систему действий человека по отношению к предметному миру,обществу и другим людям, обусловленных знаково-смысловыми образованиями (Журавлев, 2002). Поведение человека в обществе определяется социальными представлениями, которые складываются, передаются и закрепляются в коммуникативных актах через семиотические системы, прежде всего, через естественный язык. С помощью социальных представлений конструируетсяинтерсубъективный мир, «разделяемая реальность» социальной группы либо общества в целом (Gergen, 1997; и др.). Знаковость пронизывает социальный и повседневный опыт современного человека, что порождает необходимость постоянной семиотической регуляции поведения (Руднев, 2000; и др.). Механизмы семиотического кодирования опыта и его запечатления в сознании тесно связаны со смысловой регуляцией поведения и деятельности как проявлением субъектности; смысл связывает воедино сознание, личность и поведение(Леонтьев, 1999). Знаковые системы, прежде всего, языковые знаки, являются основой как для содержания сознания (образа мира, феноменального опыта, картины мира), так и для внутренних механизмов, осуществляющих работу сознания по отражению и активному конструированию образа реальности, пронизанного эмоциональными отношениями; по объяснению закономерностей Я и мира, прогнозированию и регуляции социального поведения, взаимодействия с самим собой, другими людьми и миром.

Становление субъектности личности в постиндустриальную эпоху характеризуется принципиально новыми закономерностями. Информатизация и виртуализация обществаприводит к сущностным преобразованиям жизненной среды и качественным изменениям в сознании и поведении человека, Закономерности и язык виртуального мира проникают в социокультурную среду и жизненный мир личности. Индивидуальное и общественное сознание современного человека в значительной ме-

ре опосредуется языковыми и символическими структурами, виртуальными компьютеризированными мирами. Существенным трансформациям подвергаются стратегии и формы присвоения социокультурного опыта. В современном обществе традиционная «гуманитарная» культура, которая транслировалась посредством рационально организованного процесса познания, постепенно вытесняется «мозаичной» культурой. Она формируется через соединение в сознании различных социокультурных элементов, которое имеет неупорядоченный, случайный характер (Моль, 1995). Глобальная и внутренне разнородная социокультурная среда современности оказывает значимое влияние на все сферы социализации и психического развития ребенка. Это порождает появление новых тенденций становления субъектности личности в онтогенезе.

Интенсивное развитие информационно-коммуникационных технологий, ускорение информационно-коммуникативных потоков, возрастание роли медийной культуры, плюрализация ценностей и социокультурных норм, разрыв традиций, конфликты поколений, трансформации межпоколенных связей приводят к тому, что ребенок уже с раннего возраста оказывается погруженным в качественно новую и семиотически неоднородную жизненную среду, которая включает в себя принципиально различные социотексты и коммуникативные поля, множество моделей социального поведения. Социальная информация, которую осваивает ребенок, носит «калейдоскопический» характер, состоит из разнородных, зачастую противоречащих друг другу социальных норм, правил, поведенческих и коммуникативных паттернов. В этой связи усложняется и затрудняется становление социальной и личностной идентичности, интериоризация социокультурных кодов поведения, выработка собственных стратегий и форм взаимодействия со значимыми другими и обществом в целом. Это оказывает влияние на характер психического развития и социализации детей.

В современном обществе изменяется сам феномен Детства, трансформируется характер интеллектуального, личностного и социального развития детей, прослеживаются качественные изменения в формировании сознания, самосознания социального поведения в детском и подростковом возрасте. Развитие субъектности современного ребенка носит внутренне противоречивый характер. Наряду с быстрым развитием интеллектуальных и творческих способностей детей прослеживается инфантилизация, снижение темпов и уровня развития мотивационно-волевой сферы, воображения, возрастание нервно-психической напряженности, затруднения в формировании коммуникативной компетентности и т.п. Возрастает число детей проблемным течением психического развития, с нарушениями социализации. Влияние информационной среды и масс-медиа становится фактором риска возникновения информационной и игровой зависимости (Фельдштейн, 2012).

В то же время проблема рассмотрения знаковой регуляции социального поведения в субъектогенезе остается одной из малоизученных. На сегодняшний момент существуют лишь отдельные работы, посвященные анализу внутренних и внешних факторов становления регуляции поведения в раннем онтогенезе, формирования мотивации социального поведения в детском и подростковом возрасте, становления первых форм социального взаимодействия в детстве. Семиотические механизмы формирования самодетерминации социального поведения детей в условиях общественно-экономических, культурных и политических трансформаций в начале XXI столетия остаются неизученными. В связи с этим особую теоретическую и практическую ценность приобретает выявление знаково-символической организации социального поведения современного человека на различных этапах формирования

субъектности, анализ ключевых факторов, опосредующих трансляцию социокультурных кодов и личностных смыслов, обеспечивающих регуляцию различных видов социального поведения детей и подростков в условиях информационного общества.

Исследование реализуется при финансовой поддержке РГНФ, проект № 13-06-00511.

ФОРМИРОВАНИЕ СУБЪЕКТНОСТИ СТУДЕНТА-ПЕРВОКУРСНИКА

Крищенко Е.П. (Ростов-на-Дону)

krichenko@bk.ru

Разработка психологии субъекта предполагает выделение и осмысление основных этапов становления человека как субъекта деятельности. Исходные положения психологии субъекта зародились еще в философии (М. Хайдеггер), а в психологии активно развивались С.Л. Рубинштейном, Д.Н. Узнадзе, Б.Г. Ананьевым, А.В. Брушлинским, К.А. Абульхановой и др. Основные положения психологии субъекта можно свести к следующим: субъект – это человек на высшем уровне своей активности, целостности (системности) и автономности. На этом уровне человек предельно проявляет свои индивидуальные особенности. Человек не рождается субъектом, а становится им в процессе деятельности. В тоже время личность есть субъект, но субъект, однако, несводим к личности. Субъект – это качественно определенный способ самоорганизации и саморегуляции личности, способ согласования внешних и внутренних условий осуществления деятельности во времени, центр координации всех психических процессов, состояний, свойств, а также способностей, возможностей и ограничений личности по отношению к объективным и субъективным целям, притязаниям и задачам деятельности.

Юность как пространство развития субъектности индивида изобилует смысловыми противоречиями и гетерохронностью развития моделей отношений взаимодействия мира и человека. В этот период происходит начало жизнеутверждения, вхождения во взрослую жизнь, определение своего места в жизни. Субъект ставит перед собой определенные цели, но возможности их достижения не всегда представлены в социуме в готовом виде и не всегда осознаются на уровне индивидуального сознания. Поэтому появляется необходимость в субъектной готовности и адаптации вчерашнего школьника к условиям взрослой жизни. Как в отечественной, так и в зарубежной психологической литературе отсутствует целостное представление о социально-психологических и субъектно-индивидуализированных закономерностях вхождения «вчерашнего» школьника во взрослую жизнь. Вхождение в мир взрослых, становление «авторства собственной жизни» (Слободчиков, Исаев, 2000) предполагает изменение детской системы отношений и ценностей субъекта на взрослую. Реализация профессионального выбора и процесс вхождения в новую социальную ситуацию развития позволяет молодому человеку занять активную позицию субъекта жизнедеятельности. Данный этап в развитии личности позволяет «сжиться» с новой социальной ролью, только создав новую систему отношений и произведя коррекцию ценностей, которые будут приняты в данной общности.

Развитие личности в изменяющейся среде, которой является период окончания школы, плавно протекающее в старших классах, претерпевает множественные изменения при переходе юноши в новый для него социальный институт – вуз. Исходя из традиции, принятой в отечественной психологии, можно говорить о смене соци-

альной ситуации развития, которая влечет за собой формирование определенных новообразований личности, связанных с изменением системы отношений и системы ценностей. Принеся с собой в новую социальную группу все, что составляет его индивидуальность, вчерашнему старшекласснику сложно проявить себя как активного субъекта жизнедеятельности до тех пор, пока он не присвоит ценности, свойственные данной группе. Поэтому у него возникает объективная необходимость «быть таким, как все», т.е. разделить ценности новой социальной группы и тем самым максимально интегрироваться в эту общность, с одной стороны, и сохранить собственную индивидуальность – с другой. Чем шире социальное «мы» человека, тем самостоятельнее субъект по отношению к данной конкретной группе, предписания которой он воспринимает во все большем масштабе ценностей этой общности. При вступлении в студенческую жизнь молодые люди, с одной стороны, должны быть готовы к присвоению новых ценностей, перестройке всей системы связей и отношений и построению истинной взрослости. С другой стороны, эти процессы не совершаются одновременно: сдав вступительные экзамены сегодня, завтра я взрослым не стану. Присвоение новых ценностей, перестройка системы отношений может вступить в противоречие с той системой отношений и ценностей, которая сложилась у молодого человека в старших классах школы. Именно это противоречие обеспечивает качественное своеобразие юношеского возраста на этапе окончания школы и поступления в вуз. В то же время система отношений и ценностей становится более целостной, непротиворечивой за счет того, что юноша реализовал свой профессиональный выбор как часть жизненного самоопределения через поступление в вуз.

Предметом исследования выступил ценностный аспект развития субъектности на начальном этапе обучения в вузе. Гипотезой исследования являлось предположение о том, развитие субъектности студента-первокурсника связано с изменением ценностных ориентаций, имеющих различную степень упорядоченности у старшеклассников и студентов-первокурсников. В качестве методического инструментария использовались «Методика исследования ценностных ориентаций» Д.А. Леонтьева.

Анализ значимости и связи ценностных отношений к себе и другим при изменении социальной ситуации развития в юношеском возрасте позволяет нам предположить, что не только смена ценностных приоритетов и характер значимости определенных ценностей для субъекта будут детерминировать его позицию взрослости, но немаловажную роль будет играть и характер связности ценностных ориентаций.

Показатель связанности системы ценностных ориентаций старшеклассников (коэффициент конкордации) составил 0,18, а коэффициент конкордации ценностных ориентаций студентов-первокурсников равен 0,41. Данные значения коэффициента конкордации ценностных ориентаций в юношеском возрасте позволяют нам заключить, что в старшем школьном возрасте ценностные ориентации являются дискретными и находятся в диапазоне 0,1–0,2, а студенческом – оптимальными, находящимися в диапазоне 0,4–0,6. Данные значения связности ценностных ориентаций у старшеклассников и студентов-первокурсников дают нам право говорить о том, что хотя первокурсники и старшеклассники относятся к одной возрастной категории, но смена социальной ситуации развития детерминирует и изменение ценностных приоритетов первокурсников, где на первый план выходят ценности, определяющие положение субъекта в социуме, ценности самодостаточности субъекта: образованность, аккуратность, твердая воля, терпимость по отношению к взглядам других людей, умение иерархизировать свои потребностные предпочтения; устар-

шекласников же, в силу расплывчатости системы потребностей, сложности профессионального самоопределения, ценности носят более случайный, неупорядоченный характер.

Смена ценностных приоритетов не является случайной, так как новая социальная ситуация развития, подлинное становление взрослой субъектности, взаимодействие субъекта с качественно новым для него институтом общества – системой высшего образования, приводит к структурированности системы потребностей и ценностей, более четкой расстановке приоритетных ценностей личности. Именно изменение связности ценностных отношений субъекта позволяет преодолеть противоречие между стремлением сохранить определенные приоритеты и требованием принятия новых норм, ценностей и т.д.

У студентов-первокурсников, по сравнению со старшеклассниками, значительно меняются ценности образования и твердой воли. Поступив в вуз, начинающие студенты большую значимость придают образованию, считая, что с поступлением в высшее учебное заведение они могут оценивать себя выше, а твердая воля детерминирует успешную сдачу экзаменов. Анализ ценностных приоритетов студентов-первокурсников позволяет предположить, что на начальном этапе обучения в вузе происходит определенный скачок в развитии субъектности молодого человека, который определяется как адекватностью и сбалансированностью ценностной сферы личности, которая теряет демонстративность, связанную с ориентацией на внешние признаки самостоятельности и независимости, таки ответственностью, что свидетельствует о формировании подлинной субъектности.

О ВЗАИМОСВЯЗИ ВЗРОСЛОСТИ И СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ

Крюкова Т.Л. (Кострома)
tat.krukova44@gmail.com

Социальные процессы последних лет: изменение возрастных сроков бракосочетания, создания семьи, рождения детей, обучения и построения карьеры и т.д. – вызвали новые представления об особенностях взрослой жизни (Settersten и др., 2005). И в соответствии с этим социально-демографические этапы перехода от подросткового возраста к взрослости стали иными. Совладающее поведение понимается как активное адаптивное и преобразующее поведение субъекта, помогающее ему справиться с жизненными трудностями (Крюкова, 2005, 2010). Поскольку механизмы совладания используются человеком преимущественно сознательно и целенаправленно, совладающее поведение мы связываем с личностным развитием, благополучием, адаптацией. Способность продуктивного совладания может выступать критерием взрослости человека.

Однако связь копинга и возраста неоднозначна (Aldwin, 1995; Крюкова, 2005). Затруднения при ответе на вопрос «Помогает ли взросление справиться со стрессом?» обуславливаются, в первую очередь, тем, что в настоящее время нет единой точки зрения по поводу того, что понимать под «взрослостью» человека и кого можно считать взрослыми. Так, одни авторы (Ш. Бюлер, Э. Эриксон) рассматривали взрослость как определенную стадию развития человека, период онтогенеза, отделяющий детство от старения. Другие (К.Г. Юнг, Б.Г. Ананьев) характеризовали взрослость как достижение высшего уровня личностного и социального развития,

обретение индивидуальности, самости, стремление к постоянному саморазвитию при сохранении собственной уникальности. Период взрослости долгое время понимался в психологии как относительно стабильный период развития человека, в то время как современные исследования указывают на ряд значительных возрастных изменений и кризисов, с которыми сталкивается любой взрослый на пути к зрелости (Журавлев, Марцинковская, Русалов, Сергиенко и др., 2007; Сапогова, 2001).

Предметом нашего исследования была взрослость как фактор, оказывающий влияние на выбор способов совладающего поведения людей разного возраста. Под совладающим поведением мы понимаем целенаправленное социальное поведение, позволяющее субъекту справиться с трудной жизненной ситуацией (или стрессом) способами, адекватными личностным особенностям и ситуации, – через осознанные стратегии действий (Крюкова, 2004). Мы предположили, что выбор способов совладающего поведения связан с уровнем взрослости человека; что копинг-поведение в группах взрослых и невзрослых людей, выделяемых по объективным и субъективным критериям, будет различно; совладающее поведение взрослых людей связано с уровнем социального интеллекта как показателя социального компонента взрослости; существует явная связь между особенностями совладания и качеством смысло-жизненных ориентаций взрослых людей. Рассмотрение взрослости в психологической литературе происходит чаще всего через призму хронологического (достижение определенного возраста) или социального (освоение социальных ролей, начало профессиональной деятельности) компонента, что само по себе еще не раскрывает содержание взрослости как психологической характеристики. Поэтому целесообразно рассматривать взрослость в качестве интегративной, молярной характеристики, представляющей собой совокупный результат трех линий развития: биологической, социальной, психологической – и не сводящийся к отдельным результатам каждой из них (Сергиенко, 2007).

В связи с тем, что в настоящее время происходит размывание границ традиционных периодов жизни, в результате чего критерии взрослости индивидуализируются и стремительно субъективируются, одним их важнейших и центральных компонентом взрослости может выступать собственное ощущение и самооценка себя как взрослого (Сапогова, 2001).

В эмпирическом исследовании, проведенном под нашим руководством Ю.В. Разгуляевой (2011–2012), участвовало 160 чел. в возрасте от 18 до 57 лет: 30 мужчин и 30 женщин, как считающих, так и не считающих себя взрослыми. Средний возраст испытуемых – 31,3 лет (Ст. откл.-11,02). Выборка была разделена на 2 группы по объективному и субъективному критерию взрослости.

Использовались следующие методы: феноменологическое полуструктурированное интервью, позволяющее получить информацию о трудностях и субъективных переживаниях взрослых, способах совладания, изменениях в совладающем поведении в процессе взросления; метод семантического дифференциала, применяемый с целью изучения самооценки себя как взрослого; прием изучения опыта взрослости (Arnett, 1998); опросник «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» (КПСС) Н. Эндлера и Дж. Паркера (1991), в адаптации Т.Л. Крюковой (2001); тест смысло-жизненных ориентаций Д.А. Леонтьева (1991); методика исследования социального интеллекта Дж. Гилфорда и М. Салливена в адаптации Е.С. Михайловой (1996).

Предпринятая нами попытка рассмотрения взрослости через совокупность объективных и субъективных критериев позволила получить новые результаты в исследовании проблемы совладания.

Становление человека взрослым связывается не столько с достижением внешних критериев взрослости (хронологического возраста, социального статуса и т.д.), сколько с внутренними характеристиками и оценкой себя как взрослого, формирующимися на основе первых. Одним из главных критериев становления взрослости испытуемые отмечают важность тех или иных трудных жизненных ситуаций, умение справляться с вынужденными, критическими обстоятельствами, способность разрешать противоречия между системой целей, ценностей, притязаний и собственными возможностями.

В зависимости от оценки собственного поведения (оцениваемого как взрослого или как невзрослого), респонденты выбирают различные способы совладания. Так, взрослые по «уровню взрослости» значимо реже для преодоления трудных ситуаций выбирают *эмоциональноориентированные* способы ($p=0,006$) и чаще, чем невзрослые, в качестве стиля совладания выбирают *проблемноориентированный копинг* ($p=0,031$), анализируют ситуацию, планируют и осуществляют, согласно плану свои действия, обращаются за помощью. Эти результаты отличаются от результатов исследования, рассматривающего взрослость только с точки зрения *объективной характеристики* (возраст): невзрослые по возрасту респонденты значимо чаще используют способы совладания, ориентированные на *избегание*, уход от трудностей, попытки не думать о проблеме вообще ($p=0,025$), склонны перекладывать ответственность на других, более компетентных людей, гарантирующих социальную поддержку. Следовательно, более взрослые люди, принимая ответственность за случившееся и отвечая не только за себя, но и за близких людей, склонны в большей мере полагаться на собственные силы, стремиться к реализации планов, решению проблем.

Установлена взаимосвязь взрослости с выбором способов совладающего поведения: наличие значимых положительных связей между уровнем взрослости и выбором проблемноориентированного стиля совладания, а также наличие значимой отрицательной связи между уровнем взрослости и выбором эмоциональноориентированного и ориентированного на избегание копинга. Так, совладающее поведение взрослого человека характеризуется большей рациональностью, активностью, целенаправленностью, эмоциональной сдержанностью, ориентацией на результат, стремлением к преобразованию ситуации и ее конструктивному разрешению.

Взрослость оказывает влияние или предсказывает выбор стиля совладания: хотя значение коэффициента регрессии невелико (до 15%), все-таки можно говорить о возможности влияния взрослости на копинг в определенных условиях и пределах. Взросление, развитие самосознания, осмысленность и целенаправленность жизни делают копинг-поведение более успешным, сдвигая акцент с преимущественного использования эмоциональноориентированных и ориентированных на избегание способов совладания к более прямым, рациональным, активным действиям, направленным на преобразование ситуации, что символизирует уверенность субъекта в том, что трудности поддаются его контролю и могут быть разрешены. Безусловно, это может быть иллюзией, но, тем не менее, человек совершенствуется и укрепляется в способах контроля над собственной жизнью.

Предположив, что в качестве критерия взрослости может выступать уровень развития социального интеллекта, мы подтвердили полученные ранее результаты на новой выборке. Выявлено, что отдельные особенности социального интеллекта связаны с меняющейся взрослостью: в частности, способность правильно интерпретировать поведение других людей, распознавать структуру межличностных отношений, проследить динамику развития. Мы также установили, что способность

понимать чувства и намерения других людей по невербальным проявлениям (субтест 2 Гилфорда) отрицательно связана с выбором копинг-стиля, направленного на избегание и субстиля «отвлечение». Получилось, что стремление к вовлечению большего числа факторов, дающих возможность с большей вероятностью предвидеть последствия, отказ от прямолинейности побуждают к развитию взрослости, усложняя такое свойство социального интеллекта, как свойство проникать в социальные чувства и ценности других людей.

В очередной раз подтверждены связи между выбором копинг-стиля смысло-жизненными ориентациями. Оказалось, что чем более осмысленной и эмоционально насыщенной, интересной взрослый считает свою жизнь, чем в большей степени он осознает цели своей жизни, тем реже при совладании с трудностями он использует стратегии избегания и ухода от решения проблем. Следовательно, взрослость увеличивает долю самостоятельности и ответственности в принятии жизненных решений. Это положение подтверждается также установленными нами взаимосвязями между уровнем взрослости и такими смысло-жизненными ориентациями, как результативность жизни или удовлетворенность самореализацией ($p=0,042$): более взрослые испытуемые чаще оценивают свою жизнь как более продуктивную и осмысленную.

Таким образом, взрослые и незрелые люди используют разные стратегии совладания при сопротивлении трудностям. Взрослые значимо реже выбирают эмоциональноориентированные способы совладания и чаще, чем незрелые, выбирают проблемноориентированный стиль совладания. Осознание, оценка себя как взрослого может выступать той силой, которая направляет поведение взрослого в сторону его большей рациональности и осмысленности в трудной ситуации. Взросление, развитие самосознания, осмысленности и целенаправленности жизни делают копинг-поведение более успешным, направленным на преобразование ситуации; развивает адаптационные возможности человека к окружающему миру и самому себе. В нашем понимании взрослость должна связываться не столько с достижением определенного возраста или статуса в обществе, уровнем освоения семейных и профессиональных ролей, а со становлением субъектности человека: формированием оценки себя и собственного поведения как поведения взрослого, самоощущением взрослости (Брушлинский, 2002).

СИБЛИНГОВЫЕ ОТНОШЕНИЯ И СИСТЕМА РЕГУЛЯЦИИ ПОВЕДЕНИЯ

Куфтяк Е.В. (Кострома)
kuftyak@yandex.ru

В нашей работе, которая является продолжением исследования онтогенетической зависимости копинг-поведения детей от индивидуальных и средовых (семейных) факторов, детерминирующих его становление, мы рассматриваем адаптивное поведение человека как систему активных внутренне взаимосвязанных действий с окружающей средой. Субъектная позиция, самостоятельность, независимость и творческое созидание в преобразовании, преодолении обстоятельств и трудностей жизненного пути является центральным основанием в развитии понимания субъектных характеристик совладания как вида адаптивного поведения. В соответствии с современными представлениями о стресс-копинг процессе и психологии регуля-

ции совладающее поведение и психологическая защита, рассматриваются защитными механизмами, составляющими континуум адаптивного поведения, который опирается на индивидуально вариативные ресурсы человека, его субъектные выборы (Е.А. Сергиенко, 2010). Следствием этого подхода является объединение в единое пространство адаптивных механизмов поведения, единую систему регуляции поведения субъекта – совладающего поведения, психологических защит и контроля поведения.

Становление защитных механизмов в детском возрасте связано с овладением конкретными инстинктивными побуждениями, что определяется и фазой индивидуального развития. Многообразные типы детской тревоги, фрустрирующие ситуации выступают в качестве фактора их формирования. Становление защитных механизмов исследователи связывают с удовлетворением либо неудовлетворением базовых потребностей ребенка, одной из ранних выступает потребность в безопасности.

А. Фрейд отмечала, что организация защитного процесса – важная и необходимая составная часть развития личности ребенка (Фрейд, 1993). Психическое здоровье, психологическое благополучие, независимость и ответственность развивающейся личности во многом зависят от того, насколько его собственное «Я» способно справиться с внешним и внутренним дискомфортом. По мнению исследователей, индивидуальный набор защитных механизмов ребенка зависит от конкретных обстоятельств жизни, с которыми он сталкивается, от факторов внутрисемейной ситуации, от отношений ребенка с ближайшим окружением.

В более ранних исследованиях нами выделена и описана система факторов, оказывающих детерминирующее влияние на становление совладающего поведения детей в семье (Куфтяк, 2011). В качестве факторов верифицированы следующие: детско-родительские отношения, стиль привязанности ребенка, система личностных отношений ребенка, модель совладающего поведения родителей, семейный контекст (как система условий жизнедеятельности семьи). Каждый из факторов имеет специфику влияния и определяет в том числе эффективность совладания с трудностями в период взрослости.

На данном этапе исследования особое внимание нами уделено становлению адаптивного поведения в паре сиблингов. Согласно системной семейной теории, подсистема сиблингов включена в семейную систему, выступая частью диалоговой, взаимосвязанной структуры, в которой изменение поведения одного индивидуума или одной подсистемы неизменно влияет на другие подсистемы. Приверженец системного подхода, Минухин сравнивал сиблинговую подсистему с «социальной лабораторией», где ребенок исследует и экспериментирует в сфере человеческих социальных взаимоотношений. Существует пласт исследований, посвященных анализу влияния сиблинговых отношений на когнитивное и личностное развитие ребенка (Зырянова, 2008). В настоящее время подход, в русле которого индивидуальные и личностные характеристики сиблингов рассматриваются в контексте общих семейных взаимоотношений и семейного функционирования, является, по мнению ряда исследователей, наиболее продуктивным (Бурменская, 2012). В нашем исследовании мы изучали влияние сиблинговых отношений на выбор адаптационных механизмов и стратегий в различных, в том числе и трудных, жизненных ситуациях.

В 2011 г. нами начато лонгитюдное исследование сиблинговых пар. Выборка включает в себя 35 сиблинговых пар в возрасте от 8 до 17 лет. Разница в возрасте между сиблингами не превышает шести лет. Средний возраст на начало проведения исследования старшего ребенка – 14,1 лет, младшего – 9,7. На настоящий момент

проведено два среза с шагом в один год. Изучение особенностей взаимоотношений сиблингов в семье проводилось с помощью Опросника отношений сиблингов (Sibling relationship inventory – SRI) (С.М. Stocker, М. McHale) и Опросника братьев и сестер (The brother-sister questionnaire – BSQ) (S.A. Graham-Bermann). Диагностика показателей регуляции поведения испытуемых проводилась с использованием опросника методики «Карта оценки детских защитных механизмов» (К. Пери, Р. Плутчик; модификация Е.В. Чумаковой), «Юношеская копинг-шкала» (Adolescent Coping Scale – ACS) (Фрайденберг, Льюис, адаптация Крюковой, 2002, 2007); адаптированный вариант методики «Индекс жизненного стиля» (Life style index – LSI) (Плутчик, 1979; адаптация Романовой, Гребенникова, 1996); «Опросник копинг-стратегий детей младшего школьного возраста» (Schoolager's Coping Strategies Inventory, N.M. Ryan-Wegner) адаптированный Н.А. Сиротой, В.М. Ялтонским, модификация И.М. Никольской (2000). Нами получен большой массив данных, требующих тщательного анализа.

Обратимся к начальным результатам данного исследования.

Сравнение показателей психологических защит старших и младших сиблингов выявил различия на разных этапах исследования: 1) первый срез – более высокий уровень напряженности имеет механизм Отрицание ($p=0,026$) у старших сиблингов, по сравнению с младшими; 2) второй срез – более высокий уровень напряженности имеет механизм Проекция ($p=0,000$) и Замещение ($p=0,000$) у старших сиблингов, по сравнению с младшими.

В динамике показателей психологических защит у старших сиблингов отмечается изменение уровня напряженности механизма Вытеснения ($p=0,026$), у младших – механизма Замещения ($p=0,025$). В обеих группах сиблингов обнаружено снижение уровня обращения к выявленным механизмам.

В динамике показателей копинг-стратегий обнаружено, что у старших сиблингов происходит снижение выбора таких стратегий как Разрядка ($p=0,041$), Самообвинение ($p=0,044$). У старших сиблингов зафиксировано увеличение частоты обращения к стратегии Уход в себя ($p=0,042$), у младших снижается обращение к Деструктивной эмоциональной экспрессии ($p=0,042$).

Анализ корреляционных связей между показателями совладающего поведения и психологических защит позволил обнаружить в группе младших сиблингов преимущественно положительные связи, в группе старших сиблингов – отрицательные. Необходимо отметить тенденцию к увеличению зависимых связей в группе старших сиблингов. Можно предположить, что это связано с дифференциацией арсенала стилей адаптивного поведения, указывающего на самостоятельность в регуляции поведении.

В группе младших сиблингов отмечены связи между пассивноизбегающими и социальнозависимыми стратегиями совладания и психологическими защитами. Повидимому, это может быть обусловлено порядковой позицией «младшего» в семье. В группе старших сиблингов, как уже было указано, между показателями совладающего поведения и психологических защит выявленные связи – обратные. При этом зависимые связи выявлены между стратегиями, сфокусированными на решении проблем, достижении и окружении и психологическими защитами. Можно предположить, что для старших сиблингов характерно более зрелое, ответственное и целенаправленное защитное поведение, выбор активных копинг-стратегий в трудной ситуации компенсирует неосознанные способы защиты от негативных переживаний. С одной стороны, это свидетельствует о функциональном стиле адаптивного

поведения, с другой, может указывать на повышенное чувство ответственности старшего ребенка в семье, что может в будущем обернуться снижением ресурсности.

Полученные результаты на данном этапе исследования и их обработки позволяют говорить о влиянии сиблингового стереотипа на формирование специфического стиля защитного поведения у ребенка. Следующим этапом исследования будет изучение соотношения качества сиблинговых и семейных отношений (как неразделенной среды) и стилей регуляции поведения.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ (проект № 11-06-00812а).

ПОНИМАНИЕ ОБМАНА И НЕВЕРНЫХ МНЕНИЙ В СКАЗКАХ ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Лебедева Е.И., Попрыго А.Ю. (Москва)
evlebedeva@yandex.ru

Исследование выполнено в рамках подхода «модели психического» при финансовой поддержке РГНФ (грант № 12-06-00785(а)) и является частью продолжающегося в настоящий момент лонгитюдного исследования взаимосвязи развития саморегуляции и понимания себя и другого в дошкольном возрасте.

Мы говорим о модели психического как о способности приписывать другим людям различные психические состояния (отличающиеся от наших собственных) и рассматривать эти состояния как причину поведения (Сергиенко и др., 2009). Таким образом, обладая этой способностью, мы можем представлять мысли, чувства, желания других людей и предсказывать и объяснять их поведение. Вслед за Е.А Сергиенко мы предполагаем, что модель психического является психологическим механизмом социализации ребенка и отражает его переход от базовых уровней развития индивидуальности к уровню агента социальных взаимодействий и, наконец, субъекта социальной жизни (Сергиенко и др., 2009).

Модель психического развивается и усложняется в течение всей жизни, однако наиболее бурное формирование этой способности приходится на дошкольный возраст, что и обуславливает интерес исследователей к этому возрастному периоду. Большинство исследований, выполненных в рамках подхода модели психического, указывают на трудности понимания неверных мнений и обмана детьми до 4–5 лет (см. обзор: Baron-Cohen, 2000).

Цель нашего исследования заключалась в изучении возрастной динамики понимания неверных мнений и обмана в сказках в дошкольном возрасте.

Гипотеза исследования: существует неравномерность в понимании обмана и неверных мнений в сказках детьми дошкольного возраста.

Задачи исследования:

1. Определить интеллектуальный уровень развития детей как условие изучения «модели психического».
2. Выявить поло-возрастные особенности понимания обмана и неверных мнений в сказках.
3. Соотнести развитие понимания неверных мнений и обмана в сказках с уровнем интеллектуального развития детей.

Предмет исследования: понимание обмана и неверных мнений детьми дошкольного возраста.

В исследовании участвовали 36 детей от 4 лет до 6 лет 4 мес. Из них 12 четырехлетних детей (от 4 лет до 4 лет 10 мес.; $M_e=4$ года 3 мес.; 7 мальчиков (от 4 лет до 4 лет 9 мес.; $M_e=4$ года 2 мес.) и 5 девочек (4 лет 1 мес. до 4 лет 10 мес.; $M_e=4$ года 6 мес.), 12 пятилетних (от 5 лет 1 мес. до 5 лет 8 мес.; $M_e=5$ лет 4 мес.; 8 мальчиков (от 5 лет 1 мес. до 5 лет 8 мес.; $M_e=5$ лет 4 мес.) и 4 девочки (от 5 лет 2 мес. до 5 лет 5 мес.; $M_e=5$ лет 3,5 мес.) и 12 шестилетних (от 6 лет до 6 лет 4 мес.; $M_e=6$ лет 1 мес.; 5 мальчиков (от 6 лет до 6 лет 4 мес.; $M_e=6$ лет 3 мес.) и 7 девочек (от 6 лет до 6 лет 4 мес.; $M_e=6$ лет).

Для контроля уровня интеллектуального развития детей была использована методика Гудинаф–Харриса «Нарисуй человека». Выбор именно данного метода объясняется простотой его использования и сравнительно небольшим временем его выполнения, что важно с учетом длительности всей процедуры исследования.

Для оценки понимания неверных мнений использовался «Салли–Энн» тест. Экспериментатор рассказывал ребенку историю, иллюстрируя картинками: Это куклы Саша и Аня. У Саши есть корзина, а у Ани коробка. Однажды Саша положила свой мячик в корзину и ушла погулять. В это время непослушная Аня переложила мячик из корзины в коробку и тоже ушла. Саша вернулась с прогулки и хотела поиграть в мячик. Где она будет его искать: в корзине или коробке? Почему... (в корзине, в коробке)? А где на самом деле лежит мяч? А Саша знает, что он лежит там?» Для того чтобы правильно ответить на тестовый вопрос (Где Саша будет искать свой мяч?), ребенок должен отличать свои собственные знания от знаний другого человека и понимать, что другой может иметь ошибочное мнение о ситуации («Я понимаю, что он допустит ошибку, так как ему неизвестно то, что знаю я»).

Развитие понимания неверных мнений и обмана в сказках оценивалось с помощью сказок «Красная Шапочка» (понимание неверных мнений) и «Маша и Медведь» (понимание намерений говорящего в ситуации обмана).

Процедура исследования понимания неверных мнений в сказках: экспериментатор рассказывает сказку, иллюстрируя картинками. Когда доходит до картинки, на которой изображен Волк под платком, читает текст, написанный на картинке, и задает вопрос: «Что думает Красная Шапочка: кто лежит в кровати? Почему она так думает?» Правильный ответ: «Бабушка. Волк прикрылся платком (залез под одеяло, стал похож на бабушку и т.п.)».

Процедура исследования понимания обмана: Экспериментатор рассказывает сказку, иллюстрируя картинками. Когда доходит до картинки, на которой изображен медведь, выглядывающий за дверь, читает текст, написанный на картинке, и спрашивает ребенка: «Зачем Маша попросила выглянуть Медведя за дверь? Она говорила ему правду, когда просила посмотреть, идет ли дождик?» Правильный ответ: «Чтобы успеть спрятаться. Нет».

Статистическая обработка результатов исследования проводилась методами непараметрической статистики. Достоверность поло-возрастных различий определялась по критерию углового преобразования Фишера

Результаты исследования показали возрастную динамику понимания неверных мнений и обмана. В четыре года дети только начинают понимать неверные мнения в сказках (8 из 12 детей ответили правильно на тестовый вопрос), в то время как понимание неверных мнений в ситуации экспериментальной задачи («Салли–Энн» тест – 2 ребенка) и понимание намерений говорящего в ситуации обмана в сказках (2 ребенка) у них затруднено. К шести годам большинство детей понимают не только неверные мнения в сказках (10 детей), но и обман (8 детей) и неверные мнения в экспериментальной задаче (6 детей).

Независимо от возраста, дети лучше понимали неверные мнения в сказке «Красная Шапочка», чем в классическом тесте «Салли-Энн». К. Миллиган с коллегами, сравнивая типы выполнения задач на неверные мнения – «задачи с неожиданным перемещением» (как, например, «Салли-Энн» тест) и «задачи с неожиданным содержанием» (как, например, в сказке «Красная Шапочка»), пришли к мнению, что тип задачи не влияет на успешность выполнения тестов на неверные мнения (Milligan и др., 2007).

В исследованиях индивидуальных различий становления модели психического у детей авторы большое значение придают такому фактору, как разговоры в семье о ментальных состояниях и их причинах (Ruffman и др., 2006). Мы предполагаем, что лучшее понимание того, что другие могут иметь неверные мнения в сказке «Красная Шапочка», в отличие от теста «Салли-Энн», обусловлено именно известностью этой сказки для детей и ее возможным обсуждением ранее. Уровневый подход к становлению модели психического, предложенный Е.А. Сергиенко, может помочь в интерпретации наших данных (Сергиенко и др., 2009). Дети 4–5-летнего возраста, находящиеся на уровне агента, только начинают отделять свою модель психического от модели психического другого, что помогает им понимать и предсказывать действия других в простейших ситуациях (но они не всегда переносят полученный опыт в аналогичные ситуации), однако понимание обмана и манипулирование мнениями других для них еще недоступно. На уровне наивного субъекта, 5–6-летние дети могут не только сопоставлять свою модель психического с моделью психического другого, что помогает им понимать то, что другие могут ошибаться, но и манипулировать его моделью психического, что помогает им понимать обман (например, в сказке «Маша и Медведь»).

Таким образом, развитие понимания неверных мнений и обмана, как одних из основных маркеров становления модели психического, происходит неравномерно: сначала дети начинают понимать ложность убеждений другого в наиболее простых и знакомых им ситуациях (например, в сказках), и только потом это понимание становится устойчивым, что проявляется в решении стандартных задач на неверные мнения и в дальнейшем приводит к пониманию обмана.

РАЗВИТИЕ СУБЪЕКТНОСТИ КУРСАНТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВОЕННОГО ВУЗА

Марков А.С. (Рязань)
markoff.ac-50@mail.ru

Современная военно-политическая обстановка в мире, а также изменившийся характер военных действий требуют модернизации военной подготовки, обеспечивающей формирование субъектности будущего офицера как способности занимать и практически реализовывать активную профессиональную и личностную позицию при решении учебных и военно-профессиональных задач. Уходит в прошлое эпоха войн со стратегией массовых армий и резко возрастает роль человеческого фактора в войне.

Современные требования к таким личностным качествам офицера, как способности самостоятельно творчески мыслить, брать ответственность на себя за деятельность своих подчиненных, способности к самообразованию, саморазвитию и самореализации в интересах вооруженных сил, общества и государства, определя-

ются социальным, научным и педагогическим запросами. А.В. Брушлинский отмечал, что «по мере взросления человека в его жизни все большее место занимает саморазвитие, самовоспитание, самоформирование и соответственно больший удельный вес принадлежит внутренним условиям как основанию развития, через которое только и действуют все внешние причины, влияния и т.д.» (Брушлинский, 2003, с. 58).

Воспитание профессионально активной личности офицера требует развивающей образовательной среды, направленной на формирование способности быть субъектом, занимать адекватную субъективную позицию. В то время как традиционное военное обучение строится в субъект-объектной схеме, где строгая субординация не способствует развитию инициативности обучающегося. Требования к личностным качествам офицера существенно изменились, а методы обучения остались прежними.

Для нас важно подчеркнуть, что, как пишет Е.А. Сергиенко, «в случае манипулятивных влияний один человек или группа людей под влиянием субъекта становятся объектами. Однако реальное взаимодействия людей могут быть только тогда эффективны, когда учитывается субъектность объекта взаимодействия, уровень и особенности его внутренних моделей, степень понимания, индивидуальная специфика его контроля и т.д.» (Сергиенко, 2008, с. 57).

Разрабатываемая нами концепция психолого-педагогического сопровождения курсантов военных вузов основывается на психодидактическом подходе В.И. Панова, примененном к построению образовательной системы высшей военной школы (Панов, 2007).

Обучение в военном вузе представляет подготовку будущего офицера как субъекта военной профессии. При этом курсант проходит три этапа развития субъектности: как одиночный боец, отвечающий только за себя; как младший командир, руководящий малой социальной группой (отделением, расчетом, экипажем), и как офицер, командир и воспитатель, отвечающий за выполнение боевых задач и судьбу вверенных ему людей, большой социальной группы (рота, дивизион, полк). Каждый этап включает пять стадий. И, по нашему мнению, в ходе обучения и воспитания защитников Отечества на каждом этапе необходимо обеспечивать психолого-педагогическое сопровождение развития субъектности (Марков, 2013).

Первая стадия – это стадия восприятия готового образца предстоящей деятельности. На этой стадии курсант должен репрезентировать четкий образ конкретного действия, входящего в состав предстоящей военно-профессиональной деятельности. Критерием успешности прохождения этой стадии является демонстрация умения точно доложить, что и как необходимо делать, т.е. навык экстеризации предстоящей деятельности (проговаривание вслух всех предстоящих действий).

Вторая стадия – стадия подражания образцу. На этой стадии курсанту следует научиться копировать действия инструктора. Курсант на этой стадии является субъектом подражания, он учится выполнять действия за инструктором точно и качественно. Критерием освоения этой стадии служит умение четко продемонстрировать образец исполнения.

Третья стадия – стадия произвольной активности. На этой стадии при внешнем контроле со стороны преподавателя (инструктора) курсант становится субъектом произвольной активности при совместно-распределенной деятельности с преподавателем, т.е. курсант становится со-субъектом произвольного контроля. Здесь происходит тот же процесс, что описан у Л.С. Выготского, когда в ходе обучения осуществляется помощь взрослому ребенку. Ту часть совместной деятельности, кото-

рую в данный момент не может сделать ребенок самостоятельно, берет на себя взрослый. Например, функции планирования и контроля деятельности.

В военном вузе также на этой стадии преподаватель (инструктор) берет на себя функции планирования и контроля, которые курсант временно самостоятельно выполнить еще не может, но именно поэтому для формирования самоконтроля ему необходима помощь преподавателя (инструктора). Таким образом, в этой совместной учебной деятельности происходит трансляция опыта волевой регуляции. В начале этой стадии курсанту необходим внешний контроль преподавателя. В процессе обучения будущий офицер получает примеры внешнего контроля, а в конце стадии он уже осваивает функцию контроля. Теперь курсант оказывается готовым к переходу на четвертую стадию, где будет осуществляться внутренний контроль.

Рубежный и итоговый виды контроля, осуществляемые преподавателем, позволяют квалифицировать уровень достижения курсанта по тому или иному предмету и выступают в качестве предикторов уровня профессионализма будущего офицера, его возможности работать грамотно и самостоятельно в осваиваемых видах воинской деятельности.

Пройдя первые три стадии развития субъектности, воин может стать мастером своего дела, но это все еще одиночный боец. Для того чтобы стать хорошим командиром, прохождение первых трех стадий еще недостаточно. Ведь так как командир взвода лично обучает и воспитывает подчиненных, то для формирования твердых управленческих навыков ему необходимо пройти еще две стадии развития субъектности.

Четвертая стадия – стадия внутреннего контроля произвольной деятельности. На этой стадии курсант становится субъектом внутреннего самоконтроля (интериоризованной функции произвольной регуляции). Именно на этой стадии развития субъектности у курсанта как профессионального военного появляется возможность творческих вариаций выполнения воинской деятельности, проявляется и развивается креативность, которую в армейской среде принято называть «военной смекалкой». Успешное прохождение этой стадии способствует формированию творческой личности военного профессионала, и, напротив, при низком уровне достижений на четвертой стадии, деятельность командира будет отличаться шаблонностью, скованностью и боязнью всякой инициативы, как своей, так и тем более подчиненных.

Пятая стадия – стадия контроля деятельности других лиц. На этой стадии у курсанта формируется способность контролировать правильность не только своей деятельности, но и деятельности, выполняемой другими (равными по должности и/или подчиненными). Именно на этой стадии курсант экстериоризирует освоенную ранее функцию контроля, следя за правильностью выполнения деятельности другими военнослужащими, корректируя при необходимости и тем самым помогая молодым воинам актуализировать их зону ближайшего развития.

В своей профессиональной деятельности офицер регулярно осуществляет командирскую функцию контроля, в частности проверяет состояние личного оружия подчиненных, порядок в казарме и караульном помещении и т.п., в его обязанности входит проверка, в ходе которой он указывает подчиненным на допущенные недостатки и предоставляет время на их устранение. Только тот офицер, который в своей профессиональной деятельности достиг высокого уровня на стадии внешнего контроля, может качественно обучать и воспитывать своих подчиненных. Не прошедший пятую стадию развития субъектности может быть хорошим специалистом, просто виртуозом своего дела, как боец-одиночка, асом-водителем боевых машин,

непревзойденным снайпером, мастером-парашютистом, но при этом не станет хорошим офицером-командиром.

Курсанту необходимо вовремя переходить на следующую стадию развития субъектности. Для этого мы предлагаем технологию психолого-педагогического сопровождения, облегчающую преодоление указанных психологических барьеров на пути формирования субъектности будущих офицеров. Эта технология предполагает тесное и продуктивное взаимодействие военных психологов, командиров и преподавателей с целью создания оптимальных условий для самообучения, самовоспитания и самосовершенствования курсантов как будущих офицеров. Командир совместно с психологом определяет, какие личностные качества и профессиональные компетенции должны формироваться у курсантов в каждый конкретный период обучения. Психолог выявляет психологические трудности, с которыми сталкиваются молодые люди в это время. Преподаватель, учитывая пожелания командира и предупреждения психолога, подбирает соответствующий дидактический материал и педагогические технологии, обеспечивающие выполнение комплексной задачи по обучению и воспитанию достойных защитников Отечества.

Как уже отмечалось, в ходе подготовки будущих офицеров курсант, наряду со стадиями развития субъектности, по отдельным видам осваиваемой воинской деятельности проходит три этапа развития собственной субъектности в соответствии с тремя различными Я-концепциями: одиночного бойца, младшего командира, старшего командира. Как показали наши исследования, проведенные по методикам Е.А. Сергиенко, субъективный возраст курсанта позволяет судить, на каком этапе развития субъектности находится будущий офицер, так как субъективный возраст курсанта определяет его внутреннюю позицию в учебно-воспитательном процессе, его активность, потребность в общении с преподавателем и стиль взаимодействия или противодействия воспитателям (Марков, 2012).

Рассматриваемая нами технология предусматривает оптимальный темп прохождения всех стадий развития субъектности. Перескакивание стадий, преждевременный переход на следующую или «застревание» на одной из них тормозит полноценное формирование командирских качеств будущего офицера.

ДОШКОЛЬНИК КАК СУБЪЕКТ КУЛЬТУРЫ

Мустафин Т.Р. (Казань)
timur-mystafin@rambler.ru

Традиционным представлением в отечественной психологии о формировании детской психики является концепция Л.С. Выготского, согласно которой развитие психики в онтогенезе происходит под влиянием социальной ситуации развития (Выготский, 1996). В свою очередь, социальная ситуация развития детерминирована культурой, т.е. системой нормативных ситуаций, в которую включен ребенок с ранних стадий своего развития (Веракса, 2000). По мере накопления ребенком индивидуального опыта взаимодействия с окружающим миром, происходит постепенная интериоризация правил, посредством которых он усваивает нормы, составляющие основу содержащихся в культуре нормативных ситуаций (Баянова, Мустафин, 2013).

Соответствие нормам и сознательное отражение в поведении, общении и деятельности норм, представленных в правилах нормативной ситуации, характеризует

человека во взаимодействии с культурой как ее субъекта (Баянова, 2012). Таким образом, справедливость признания дошкольника субъектом культуры зависит, в первую очередь, от его конгруэнтности правилам нормативной ситуации данной культуры. Правило выступает для ребенка как регламентирующее средство, т.е. ограничение природной активности ребенка, вследствие которого его изначальное природное поведение преобразуется в культурное (Баянова, Мустафин, 2013). Исходя из позиции Н.Е. Вераксы, нормативная ситуация предполагает наличие двух возможных способов поведения – индивидуального (натурального) и культурного (Веракса, 2000). А.К. Пащенко выделяет четыре возможные линии поведения, в зависимости от степени осознанности нормы и направленности на «внешний признак ситуации или внутреннее напряжение, связанное с необходимостью непроизвольного удовлетворения потребности», а именно: импульсивное, полевое, ролевое и нормативное (Пащенко, 2010). Нормативное поведение, с одной стороны, обладает достаточным уровнем осознанности и, с другой стороны, является показателем достаточного уровня освоенности нормы, т.е. конгруэнтности культуре. Следовательно, субъектом культуры может являться дошкольник, обладающий высоким уровнем культурной конгруэнтности, т.е. показателя степени соответствия нормативной ситуации.

Культурная конгруэнтность – понятие, введенное нами для обозначения степени несоответствия ребенка нормативной ситуации. Оценка культурной конгруэнтности дошкольника способен произвести взрослый, транслирующий заданные культурой правила. Это вполне объяснимо тем, что субъектами взаимодействия в нормативной ситуации являются как дети, демонстрирующие определенную меру соответствия правилам, заданным нормативной ситуацией, так и взрослые, предъявляющие дошкольнику свои ожидания, относительно его поведения. При этом взрослые способны адекватно оценить степень оправдания их ожиданий, т.е. культурную конгруэнтность дошкольника.

Исходя из вышесказанного, мы разработали методику определения культурной конгруэнтности дошкольника, степень соответствия детей правилам, наиболее часто возникающим в процессе взаимодействия в нормативной ситуации. Для определения свойственных для данного возраста правил мы провели опрос детей, родителей и воспитателей, в результате которого была выявлена классификация типичных нормативных ситуаций (Мустафин, 2013). Полученные ответы впоследствии были обработаны с помощью контент-анализа и частотного анализа, позволивших выделить 102 наиболее часто встречаемых правила, вошедших в утверждения первоначального варианта методики определения культурной конгруэнтности дошкольника. На следующих этапах была произведена апробация опросника на выборке 82 родителей и были определены его психометрические характеристики, показавшие достоверную возможность использования опросника в качестве метода, выявляющего культурную конгруэнтность дошкольника, так как была выявлена высокая ретестовая надежность, внешняя валидность и внутренняя согласованность. На этапе статистической обработки полученных данных был проведен факторный анализ, позволивший выделить пять групп правил нормативной ситуации: «соответствие ожиданиям взрослого», «послушность»; «самоконтроль»; «соблюдение правил безопасности»; «самоорганизованность»; «самообслуживание». Помимо этого, в результате факторного анализа из 102 утверждений опросника, было оставлено 40, наиболее отражающих каждый фактор.

Уровень выраженности как отдельных показателей культурной конгруэнтности дошкольника, так и комплексного показателя культурной конгруэнтности опреде-

ляет степень и качественные особенности подчинения саморегуляции поведения дошкольника правилам культуры и позволяет охарактеризовать ребенка как субъекта культуры.

СУБЪЕКТНОСТЬ И ОБУЧЕНИЕ

Некрасова Е.В. (Новосибирск)

hronotopp@inbox.ru

Определение условий организации образовательного процесса, способствующего развитию личности, ориентирующейся на ценности, которые имеют всеобщий, универсальный и безусловный характер, которые не могут быть выражены в конечных, конкретных нормах и формах поведения, предполагает ответ на вопрос о том, как прирастает «собственно человеческое в человеке», каков генезис системы «вершинных» смыслов?

Направление для поиска ответа о том, каким образом социальное «проникает» в человека и закрепляется в нем в виде определенного уровня его организации, каков принцип функционирования у этого уровня, содержится в тезисах Л.С. Выготского о том, что развитие человека идет не к социализации, а к индивидуализации социального, которое, становясь психологической структурой, определяет конструкцию «пластов, слоев и функций личности» (Выготский, 1982). В идее инструментальности, инструментальной функции содержится идея рождения нового, а не развития уже имеющегося, идея создания человеком формы своего поведения, т.е. своей субъектности. Особенность психологических орудий (знак, слово, символ и др.) в том, что они вызывают к жизни внутренние формы деятельности, обращают человека на самого себя. Здесь важнейшее условие становления в человеке «собственно человеческого»: человек овладевает собой, своим поведением, порождает его заново и становится его субъектом. Субъектность есть не факт, но акт, определенный режим жизни – переход возможности в культурно оформленную действительность. Социальное, индивидуализируясь, приносит с собой и самое существенное для человека – свой способ существовать в развитии.

Идеи культурно-исторической психологии развивает системная антропологическая психология, которая вобрала в себя все, что сделано в рамках теории психологических систем, которая может быть понята как один из вариантов развития идей Л.С. Выготского в рамках постнеклассической психологии, предвестником которой он и был (Клочко, Галажинский, 2009). Предметом постнеклассической науки являются сложные «человекоразмерные» открытые саморазвивающиеся системы. В системной антропологической психологии человек как психологическая система рассматривается в динамике жизнеосуществления, в его открытости в мир и самому себе. В данном подходе последовательно реализуется идея многомерного мира, который неотрывен от самого человека, является его «истинным телом», максимально представляющим самое человеческое в нем. Процесс онтогенетического развития понимается здесь как постепенное усложнение системной организации, проявляющееся в возникновении и становлении многомерного мира человека. С появлением определенных мерностей в усложняющейся психологической системе она (система) становится все более автономной, суверенной, иначе говоря, открытой навстречу новым изменениям. Самоорганизация не есть принятие чужого образа жизни, к которому надо только приспособиться, адаптироваться, она есть активное созидание

нового образа жизни, включающее процесс конструирования, переконструирования собственного жизненного мира, в рамках которого учитываются результаты духовной работы (новые смыслы и ценности) и новые условия жизни, новые способы поведения. Изменение образа жизни, происходящее одновременно с изменением структуры и содержания жизненного мира человека, есть переход из одного в другой тип поведения. Субъектность, таким образом, есть овладение собой, своим поведением через преодоление сложившихся, реактивных, «мешающих» становлению форм поведения. Опыт субъектности – это всегда опыт инициативных выборов и поступков, восхождение к самостоянию. Отсюда следует, что личность – становящееся качество психологической системы, качество, ответственное за ее самодвижение и ее «безразмерность». За понятием «жизненный мир человека» стоит история становления «собственно человеческого в человеке», история человека как субъекта своего жизнеосуществления, происходящего в конкретно-историческом времени в многомерном пространстве, представляющим собой часть объективной реальности, которая «субъективно искажена» (Л.С. Выготский) присутствием в ней таких психологических образований, каковыми выступают значения, смыслы и ценности. Транспектива развития жизненного мира совпадает с процессом суверенизации человека, все более выраженной по мере обретения жизненным миром человека новых системных качеств. Идентичность в ходе образования многомерного мира человека выступает как процесс в той или иной степени успешного решения жизненно значимых проблем: человек, самоопределяясь, поддерживая и формируя свою идентичность, формирует тем самым и образ жизни, скрепляя и динамизируя его через реконструкцию элементов или достаточно выраженное существенное их изменение. Саморазвитие как открытие и формирование пространств свободного движения, в которых совершается выход «за пределы» сложившегося образа мира, фиксированных приспособительных форм поведения – необходимое условие духовности человека.

Сказанное позволяет считать, что сущность обучения состоит в превращении ценностей из идеальной формы в личностные ценности, в особое измерение жизненного мира конкретного человека, результат же обучения зависит от понимания взрослым механизмов этого превращения. Говоря о становлении субъектности и ее проявлении, нельзя не учитывать следующее. Как известно, преимущества высшей психической функции, в сравнении с натуральной, выражаются в том, что человек может действовать (или не действовать) в соответствии с требованиями, которые предъявляют обстоятельства, которые предъявляет жизнь. Известно также, что культура начинается с запрета, с ограничения, вхождение в культуру требует от человека готовности к внутреннему ограничению, готовности осуществлять постоянно усилия, вне которых невозможно нормальное функционирование человека; обретение смыслов, процесс понимания требуют больших усилий, преодоление самого себя требует не меньшего труда. Между тем любая технология, создаваемая культурой и используемая в процессе обучения, имеет целью экономию усилия, снижение напряжения, облегчение реализации многих потребностей, что приводит к лишению деятельности ее основы – самостоятельного усилия, активности человека, сводящейся к минимуму, что затрудняет реализацию творческого потенциала, не способствует формированию субъектности, готовности к самоорганизации, созданию человеком своего неповторимого жизненного мира. Идеал обучения сегодня предлагает ученику получать знания и умения без всякого принуждения, без усилий с его стороны. Результатом такой педагогики могут быть различные формы деперсонализации. Нормы, значения, смыслы, ценности нельзя передать другому, ими мож-

но только овладеть, совершая немалые усилия. Поэтому взрослому во взаимодействии с учеником необходимо занять позицию посредника, который не транслирует ученику культуру и поддерживает его при взаимодействии с ней, а организует акт встречи с культурой, делая при этом те или иные ее (культуры) элементы соответствующими ученику, имеющими для него смысл и ценность. Культура, ценности не передаются ученику, не усваиваются им, они трансформируются в одно из измерений многомерного мира, превращая его в подлинное пространство жизни, в котором человек может жить и действовать как суверенная личность, понимая смысл и ценность своих действий. Обучение (воспитание) может стать гуманистическим только в том случае, если оно будет соответствовать системной природе человека, продленного в мир и формирующего через эту продленность свое жизненное пространство, в котором можно самоосуществляться, проявляя свою субъектность.

«ЖИЗНЕННАЯ НАВИГАЦИЯ» КАК ФОРМА ПОЗИТИВНО ОРИЕНТИРОВАННОГО СУБЪЕКТОГЕНЕЗА ЛИЧНОСТИ

Огнев А.С., Лихачева Э.В. (Москва)
altognev@mail.ru

Как было показано К.А. Абульхановой-Славской, общефилософская категория «субъект» позволяет продуктивно описывать способность человека к деятельности, самодеятельности, самоопределению и развитию. По мнению А.В. Брушлинского, человек вообще только потому и может стать объектом психологической науки, что он способен выступать в качестве детерминирующего начала собственной активности, т.е. в качестве субъекта.

Для А.В. Брушлинского человек как субъект – это высшая системная целостность его сложнейших и противоречивых качеств, в первую очередь, психических процессов, состояний и свойств, его сознания и бессознательного. Он также считал, что именно в изучении человека как субъекта психология наиболее отчетливо выступает как единая наука (Брушлинский, 1994).

Согласно К.А. Абульхановой-Славской, для обретения качеств субъекта ключевым основанием становится активность человека, направленная на разрешение актуальных для него противоречий в различных сферах жизнедеятельности (Абульханова-Славская, 1995). При этом субъект, как высший уровень самоорганизации личности, наиболее полно проявляется в способности человека предопределять свой собственный жизненный путь.

По мысли В.А. Петровского, обретая качество субъекта, человек проявляет способность к самодетерминации собственного бытия, обретая свойства «самодетерминирующей причины в мире» (Петровский, 1996).

При этом субъектогенез как процесс самополагания себя в качестве субъекта, обретения возможности к самодетерминации реализуется путем последовательного прохождения следующих стадий:

1. Принятие человеком на себя ответственности за непредреженный заранее исход своих действий (проявление себя как субъекта предстоящих действий).
2. Признание возможности реализации различных вариантов будущего, своей причастности к построению образа желаемого результата и своей способности желаемое реализовать (проявление себя как субъекта целеполагания).

3. Реализация открывающейся возможности в совершаемых по собственной воле действиях (проявление себя как субъекта совершаемого здесь и теперь действия).

4. Принятие ответственного решения о завершении действия (проявление себя как первопричины, субъекта окончания действия).

5. Оценка результата как лично значимого новообразования, детерминированного собственной активностью (проявление себя как субъекта состоявшегося действия) (Огнев, Петровский, 1995).

Одним из продуктивных путей использования указанных закономерностей в психолого-педагогической практике является их сочетание с основными положениями современной позитивной психологии, изложенными М. Селигманом в качестве концепции PERMA (Seligman, 2010) и идеи о ключевых достоинствах личности (Seligman, 2002). Результатом такого сочетания стал учебный модуль «Жизненная навигация»[®], направленный на развитие у студентов высших учебных заведений способности к позитивному преодолению жизненно важных трудностей, готовности к проектированию собственного жизненного пути и успешной реализации собственных замыслов.

В число основных тематических блоков учебного модуля «Жизненная навигация»[®] входят:

- построение «дерева жизненно-важных целей» с опорой на собственную мечту о персональном успехе и опыт самоанализа личностных ценностных ориентиров;

- формирование программы саморазвития персональной компетенции, которая рассматривается в качестве главного ресурса личности на пути к своей мечте;

- определение перечня профилактических мер, направленных на нейтрализацию возможных помех на пути к своей мечте;

- разработка плана по вехам, который представляет собой логически связанный событийный ряд на пути к мечте, к персональному благополучию и процветанию личности;

- сверка намеченных жизненных ориентиров со своими представлениями о своем идеальном «Я» с целью их корректировки и повышения субъективной значимости намечаемых планов;

- создание карты значимых субъектов (людей, организаций, сообществ), взаимодействие с которыми существенным образом влияет на достижение намечаемых жизненных планов;

- проектирование модели идеального дня, включающего такие виды активности, которые будут обеспечивать достижение намеченных целей.

При построении дерева жизненно важных целей в «Жизненной навигации»[®] в соответствии с положениями позитивной психологии предусмотрено обеспечение баланса между такими сферами как предметная деятельность, семья, общение с референтными лицами, взаимодействие с обществом и т.д. При этом учтено, что баланс между ключевыми сферами жизнедеятельности, согласно многочисленным исследованиям, входит в число ключевых условий гармоничного развития личности, достижения человеком благополучия и процветания.

В программе саморазвития особое внимание уделяется основным характеристикам личности как субъекта, которые рассматриваются в качестве ключевых компетенций современного человека. В отличие от профессиональных компетенций, обеспечивающих успех в профессиональной деятельности, эта группа способностей обеспечивает успех в жизнедеятельности в целом. В эту группу компетенций входит: разумная инициатива, зрелая ответственность, умение реализовывать соб-

ственные замыслы, способность согласовывать свои действия с действиями и интересами других людей, умение извлекать конструктивный опыт из собственных успехов и неудач и из опыта других людей. При профилактике возможных помех на пути к намеченным целям особое внимание уделяется формированию установки «Победителя», суть которой сводится к готовности искать решение возникающих проблем в любых условиях.

План по вехам в виде развернутой во времени схемы ориентировки создается человеком как инструмент определения базовых приоритетов, как средство повышения его психологической устойчивости в ситуациях с высокой степенью неопределенности. При необходимости такой план может приобретать характер многоуровневой схемы ориентировки, в которой ближайшее событие планируется более детально, а отдаленные – контурно, согласно так называемому методу «набегающей волны». Это позволяет, с одной стороны, снижать неопределенность ближайшего будущего, а с другой, избежать излишнего фантазирования.

Естественный для любого человека процесс построения идеального «Я» используется в «Жизненной навигации»[®] как средство регулярной перепроверки намеченного человеком и по-настоящему им желаемого. Я-идеальное, как интегративное образование, помогает такую работу сделать оперативно, без излишнего самокопания. Эмоциональная заряженность этого образа, его органичная связь с мотивационно-смысловой сферой личности позволяют превратить Я-идеальное в мощное средство позитивного субъектогенеза.

Карта значимых субъектов, содержащая персональный запрос и персональное обязательство, помогает субъекту операционализировать свои попытки по выстраиванию конструктивных отношений с другими людьми. Она служит ориентиром для выбора наиболее целесообразных форм и методов общения, а также для определения субъектом границ своей персональной ответственности.

Модель идеального дня конкретизирует, что именно следует делать для реализации своих замыслов и помогает устранить внутренние противоречия в намечаемых планах.

Все указанные тематические блоки способствуют поиску решения жизненно-важных проблем путем не только дивергентных, но и конвергентных форм мышления. Это происходит, во-первых, за счет наличия алгоритма разработки соответствующих схем ориентировок, во-вторых, это происходит благодаря тому, что в «Жизненной навигации»[®] предложены конкретные способы оформления самих схем ориентировки. В результате, человек получает ответы на следующие вопросы: каким путем мне следует искать нужное решение и как это решение должно выглядеть? За счет этого появляются дополнительные возможности для персонального творчества в плане содержания ответов на вопросы: «Чего именно я хочу от жизни? Что составляет смысл моего существования?».

Групповая форма тренинговой части модуля позволяет увеличить продуктивность ответов на указанные вопросы за счет интенсивного обмена студентами своим жизненным опытом, результатами собственных раздумий. Взаимодействие со своими товарищами также способствует повышению степени реалистичности и часто помогает их реализации. Обсуждение в группах, персональный запрос о помощи расширяет круг референтных лиц, которые играют роль внешнего орудия воли в процессе достижения намеченных целей. Механизм такого влияния хорошо известен, благодаря исследованиям А.В. Петровского и В.А. Петровского (Петровский, Петровский, 1995, 1996). Обсуждение пройденного пути способствует эффективному прохождению заключительных стадий субъектогенеза, направленных на под-

тверждение собственного авторства, способности быть хозяином собственной жизни. Эффективность «Жизненной навигации», как целенаправленного субъектогенеза личности, подтверждена в результате использования данного учебного модуля в образовательных программах молодежных форумов «Селигер», «Машук», «Балтийский Артек», «Волга-2012», а также в образовательных программах подготовки бакалавров всех специальностей в Приднестровском государственном университете им. Т.Г. Шевченко и Московском государственном гуманитарном университете им. М.А. Шолохова. Общая численность освоивших данный модуль составляет более пяти тысяч человек. Нами проводилось сопоставление результатов тестирования контрольных и экспериментальных групп (использованы тест Мадди для оценки жизнестойкости, тесты для определения уровня самооффективности Ромека и Маддукса-Шеера, шкала Роттера, методика смысла-жизненных ориентаций Д.А. Леонтьева, методика рисуночной фрустрации Розенцвейга, методика визуально-вербального семантического дифференциала в сочетании с трекингом глаз), а также изучение самоотчетов участников тренинговых программ. Было выявлено статистически значимое увеличение под воздействием «Жизненной навигации» показателей жизнестойкости, самооффективности, внутренней готовности к инициативному и ответственному разрешению жизненноважных проблем.

МОДЕЛЬ СТАНОВЛЕНИЯ СУБЪЕКТНОСТИ ПЕДАГОГА

Панов В.И. (Москва), Плаксина И.В. (Владимир)

ecovip@mail.ru

Активное использование понятия субъекта в психологических исследованиях принадлежит, в первую очередь, С.Л. Рубинштейну и его ученикам К.А. Абульхановой-Славской, А.В. Брушлинскому и другим. Наряду с понятием субъекта в последние десятилетия активно используется также понятие субъектности, которое трактуется по-разному (Селезнева, 2012):

- как одна из системных характеристик деятельности, которая рассматривается через мотивацию (Леонтьев, 1983; Асмолов, 1984);
- как свойство личности, основу которого составляет отношение человека к себе как источнику продуктивной активности, способному производить значимые преобразования в мире, других людях, самом себе (Дерябо, 2002; Мясищев, 1960; Петровский, 1993; Степанский, 1991; и др.);
- как проявление регуляторных способностей и деятельного отношения человека к окружающей действительности (Рубинштейн, 1997; Брушлинский, 1993; Абульханова-Славская, 1999; Осницкий, 1996);
- как способ и предпосылка личностно-профессионального развития человека (Бодалев, 1998; Деркач, 2003; Митина, 2010; и др.);
- как интегративное личностное образование (Волкова, 1998; Сыромятников, 2007; и др.);
- как центральное образование человеческой субъективности (Слободчиков, 1994; Гинецинский, 1989);
- как единица анализа превращения спонтанной психической активности в способность быть субъектом конкретных действий (Панов, 2009);
- как способность преодоления противодействия и препятствий субъекта деятельности и отношений (Шадриков, 1994).

Таким образом, субъектность характеризуется симптомокомплексом, в который входят: мотивы, внутренняя свобода, способности субъекта (интеллект), рефлексия, невнушаемость, аргументированная убежденность в правильности своей позиции и признание возможности другой позиции, открытостью интеллекта. Однако остается открытым вопрос о том, насколько сформирована позиция субъекта у самого педагога.

Согласно эконсихологическому подходу к развитию психики (Панов, 2004, 2009, 2011), под субъектностью понимается способность индивида быть субъектом произвольной активности в форме деятельности того или иного вида (двигательной, речевой, коммуникативной, учебной, профессиональной и т.д.). Становление субъектности характеризуется при этом такими стадиями, как: 1) стадия развития субъекта восприятия; 2) стадия развития субъекта репродуктивного воспроизведения, субъекта подражания; 3) стадия развития субъекта произвольного выполнения действия при внешнем контроле со стороны другого, чаще – педагога; 4) стадия развития субъекта произвольного выполнения действия при внутреннем контроле; 5) стадия развития субъекта экстерииоризации контроля, т.е. субъекта экспертной оценки правильности выполнения требуемого действия другими индивидами; 6) стадия творчества, когда освоенное действие-образец используется в качестве субъективного средства для творческого самовыражения. Каждая последующая стадия предполагает качественную сформированность предыдущей.

Из этого следует, чтобы педагогическая активность обрела высшую форму своего развития – форму педагогической деятельности, педагог должен овладеть следующими стадиями становления своей субъектности как способностей, обеспечивающих индивиду возможность быть субъектом педагогического действия:

1 этап: способность к восприятию и формированию образа, перцептивной модели требуемого педагогического действия (далее – действия-образца) – позиция наблюдателя;

2 этап: способность к повторению действия-образца посредством его репродуктивного воспроизведения «по образцу», когда необходимость контроля за правильностью его выполнения пока еще отсутствует – позиция подмастерья;

3 этап: способность к целенаправленному, произвольному выполнению действия-образца при внешнем контроле за правильностью этого выполнения со стороны другого – позиция ученика. На этом этапе начавшаяся интериоризация действия-образца дополняется процессом интериоризации регуляторной функции контроля за правильностью его выполнения;

4 этап: способность к целенаправленному, произвольному выполнению действия-образца, опосредуемому уже освоенной (интериоризованной) регуляторной функцией контроля – позиция мастера;

5 этап: способность к целенаправленному контролю за правильностью выполнения действия-образца, но уже другим человеком, когда итоговый продукт предшествующих этапов становления субъектности педагога становится субъективным средством для оценки другого (экстериоризируется вовне) – позиция эксперта;

6 этап: способность к использованию способов деятельности, сформированных на предыдущих этапах становления субъектности, в качестве средства для создания новых способов деятельности и творческого самовыражения в педагогической деятельности – креативная позиция.

Однако для практической реализации подобной модели становления субъектности как у себя самого, так и у других педагог должен обладать способностью к совместной деятельности и к организации соответствующих субъект-субъектных

взаимодействий. С этой целью предлагается использовать базовые типы эконпсихологических взаимодействий в системе «человек – окружающая среда» (Панов, 2004, 2010):

- объект-объектный, когда взаимодействие в системе «учащийся – учитель (образовательная среда)» имеет сугубо абстрактный и формальный характер и характеризуется реактивным (пассивным) отношением к воздействиям, принимаемым от другого, и в этом смысле объектностью взаимоотношения обеих сторон;

- объект-субъектный, когда учащийся, занимая пассивную позицию в процессе обучения, выполняет роль объекта воздействия со стороны образовательной среды, в частности в форме педагогического воздействия со стороны педагога;

- субъект-объектный, когда образовательная среда выступает в качестве объекта восприятия, анализа, проектирования, экспертизы (оценки) со стороны педагога или учащегося (возможно, совместно с педагогом);

- субъект-субъектный, когда компоненты системы «учащийся – учитель (образовательная среда)» занимают активную ролевую позицию по отношению друг к другу. Однако это взаимодействие тоже может иметь различные типы:

- а) субъект-обособленный, когда каждый из компонентов системы «учащийся – учитель (образовательная среда)» занимает активную позицию по отношению к другому, не учитывая при этом субъектность другого компонента. Учебная ситуация в этом случае носит характер взаимного непонимания и даже неприятия друг друга вплоть до конфликта;

- б) совместно-субъектный, когда взаимодействие ученика и педагога имеет характер совместного действия, подчиненного достижению общей цели, но в то же время не требующее изменения собственной субъектности каждого из взаимодействующих сторон;

- в) субъект-порождающий, когда взаимодействие в системе «учащийся – учитель (образовательная среда)» подчинено единой цели, достижение которой невозможно без объединения ее субъектов в некую субъектную общность (группового субъекта) и имеет совместно-распределенный характер. В свою очередь, это требует от ее субъектов взаимного обмена способами и операциями совместно выполняемого действия, их присвоения (интериоризации и экстериоризации) и, следовательно, изменения своей собственной субъектности.

Эмпирическое исследование становления педагогической субъектности требует выделения критериев и подбора диагностического инструментария, использование которого позволит ответить на вопрос об уровне (достигнутой стадии) сформированности субъектности педагога. На данном этапе исследования предлагается подойти к этому вопросу следующим образом.

На этапе становления субъекта восприятия в качестве таких критериев использовать оценку интеллекта и наблюдательности у педагога, необходимых для восприятия и понимания компонентов действия-образца.

На этапе становления субъекта репродуктивного выполнения критерием становления становится мотивационно-ценностный компонент деятельности, который определяет выбор образца для воспроизведения и наличие сформированных базовых навыков для репродуктивного повторения требуемого действия.

На этапе становления субъекта произвольного выполнения (при внешнем контроле) такими критериями становятся компетентность в области постановки целей и задач учебной деятельности, мотивация достижения, целеустремленность, внешний локус контроля, сформированность необходимых базовых компетенций, добросовестность и ответственность.

Для оценки следующего этапа – становления субъекта произвольного выполнения действия при внутреннем контроле – целесообразно использовать следующие критерии: внутренний локус контроля, осознанность регуляции произвольной активности, рефлексивные способности и рефлексивные умения (способность оценивать цели, способы деятельности и ее результаты исходя из внутренних и внешних критериев качества), компетентность в области постановки целей и задач учебной деятельности, компетентность в области разработки программы деятельности и принятия педагогических решений.

Стадия экспертной оценки может оцениваться по критериям: личностная профессиональная идентичность, реализация нравственных установок личности на уровне поведения, мотивация достижения, владение необходимыми педагогическими компетенциями, способность и в определенном смысле занимать субъект-объектную позицию по отношению к другим людям.

Для оценки креативной стадии могут быть использованы: креативность педагогического мышления, гибкость и способность к надситуативному мышлению (М.М.Кашапов), функция творческой самореализации (Д.А. Леонтьев), творческая активность личности, толерантность к неопределенности, способность устанавливать отношения сотрудничества (субъект-совместные и субъект-порождающие отношения).

Таким образом, анализ и оценка субъектной педагогической позиции предстает, по нашему мнению, сложной, «многослойной» процедурой, требующей дальнейшего теоретического осмысления и эмпирической проверки.

САМОЭФФЕКТИВНОСТЬ И ОСОБЕННОСТИ ЕЕ ПРОЯВЛЕНИЯ НА ЭТАПЕ РАННЕЙ ЮНОСТИ

Погорелова Е.И., Погорелов А.А. (Ростов-на-Дону)

elenaubip@yandex.ru

В отечественной психологии проблема самоэффективности не имеет широкого применения, поскольку нет четкого понимания данной категории. К исследователям, которые занимаются данной проблемой, относится Т.О. Гордеева (Гордеева, 2006, 2010), она изучает самоэффективность в рамках структуры интегративной модели мотивации достиженческой деятельности. Д. Леонтьев рассматривает самоэффективность в рамках эффектов личностного потенциала, где самоэффективность рассматривается как отдельная грань личности (Леонтьев, 2001, 2002). Личностный потенциал автором понимается как комплекс психологических особенностей и структур, отвечающих за успешность саморегуляции человека. Это интегральная характеристика уровня личностной зрелости (Леонтьев, 2002, 2009). При разработке личностного потенциала Д. Леонтьев опирается на идеи Б.С. Братуся (1988), В.П. Асмолова (1990) о специфическом содержании личности, подразумевающим ее смысловое измерение, смысловую ткань, ее внутренний мир. Исследования в этом направлении проводятся также Е.И. Рассказовой (2006), Л.А. Александровой (2011), Е.Ю. Мандриковой (2007), Е.Н. Осиным (2007) и др.

Самоэффективность как категория появилась и изучается в рамках социально-когнитивной теории (А. Бандура, У. Мишел), активно развивающейся в русле позитивной психологии (А. Маслоу, М. Селигман, Э. Динер, М. Чиксентмихайи, Ч. Снайдер, Д. Гильберт, Д. Хайдт, К. Петерсон, К. Рифф, А. Бандура и др.). Существует мнение, что

данное направление объединяет в себе бихевиористическое и гуманистическое представление о человеке, соединяя систематичность в исследованиях человеческого поведения с возможностью человека влиять на свою судьбу и развиваться как личность (Первин, Джон, 2000).

Специалисты социально-когнитивного направления настаивают на вариабельности поведения в ситуации, они также считают, что человек является активным существом, использующим когнитивные процессы, чтобы превосходить будущее. Поведение человека в конкретной ситуации определяется его представлениями о будущем. Способы видения конкретных ситуаций или их группировки, которыми пользуется человек, идиосинкретичны, иначе присущи только этому человеку.

Исходя из этого, специалисты социально-когнитивного направления считают, что человек имеет не Я-концепцию (глобальную), а Я-концепции и процессы самоконтроля, которые могут изменяться в разные моменты времени и от ситуации к ситуации (Первин, Джон, 2000). Самоэффективность является одним из аспектов «Я» и относится к представлениям человека о своих способностях успешно действовать в конкретной ситуации (Bandura, 2002).

Родоначальник понятия «самоэффективность» А. Бандура (Bandura, 1989) в подходе к исследованию использовал стратегию детального измерения представлений о самоэффективности перед тем, как реально будут осуществляться действия в конкретной ситуации. Он считал, что суждения о самоэффективности зависят от специфики ситуации и не являются глобальными. Бандура критически относился к глобальной Я-концепции, поскольку она не учитывает сложности восприятия самоэффективности, меняющейся в зависимости от вида деятельности.

По мнению автора, самовосприятие эффективности является когнитивным посредником деятельности. Планируя деятельность, человек выносит суждения о своей способности ее выполнять, эти суждения об эффективности деятельности влияют на мышление, на эмоции, а также на действия (Bandura, 1994).

Процесс формирования самоэффективности начинается на стадии младенчества, когда персональная агентность только начинает развиваться на основе приобретаемого опыта. На начальном этапе в этот процесс вступают отношения в семье, со сверстниками, отношение в школе, затем ребенок проходит подростковую стадию, вступает во взрослость, и, наконец, происходит переоценка собственной эффективности в зрелом возрасте.

При этом начальный этап взаимодействия с миром у младенца является опосредованным, через контакт с матерью, через контакт с семьей. Восприятие мира и окружающих его людей рассматривается им как безопасные лишь в том случае, когда родитель передает ребенку «чувство узнаваемости, постоянства и тождества переживаний» (Эриксон, 2006). Таким образом, базовым для развития самоэффективности на ранних этапах развития ребенка является «доверие» как субъективное образование личности. Степень развития у ребенка чувства доверия зависит от качества получаемой им материнской заботы, что напрямую связано с особенностями семейного благополучия-неблагополучия. Это дает возможность ребенку воспринимать закономерности ситуации развития в критериях эффективности и успешности и формировать опыт позитивного взаимодействия с миром.

Специалистами Robitscheki Kashubeck (1999) была установлена взаимосвязь между самоэффективностью и отношениями в семье. Было установлено, что позитивные отношения в семье способствуют развитию высокого уровня самоэффективности. Авторами рассматривается категория «семейное функционирование», под семейным функционированием понимается качество отношений между группой

людей, их зависимость друг от друга. Семейное функционирование позволяет ребенку с раннего возраста учиться тому, как необходимо справляться с трудностями, конфликтами, а также помогает ему осознать свою ответственность перед семьей и обществом. Кроме того, семейное функционирование прививает сильные и позитивные качества и помогает осваивать социальную реальность с раннего возраста. Сильная семья всегда будет поддерживать своих членов в сложных ситуациях, члены сильной семьи вместе всегда способны решать проблему, применяя правильные стратегии и навыки преодоления вместо того, чтобы винить друг друга. Под решением проблем понимается способность семьи распознавать и обсуждать проблему таким образом, чтобы разрешить ситуацию и позволить членам семьи успешно справиться с появившимися трудностями (Gray, 1995).

На этапе ранней юности самоорганизация личности на субъективном уровне связана с умением молодого человека доверять себе, т.е. полноценно овладеть собой, своей сущностью, способность действовать самостоятельно, сохраняя адекватную критическую позицию по отношению к самому себе (Скрипкина, 2002). Сформированное чувство доверия к себе, таким образом, указывает на высокий уровень самосознания молодого человека и способность его осуществлять самоуправление над своими мыслительными процессами, чувствами и поведением. Л.С. Выготский писал, что овладение своим поведением предполагает формирование специфической системы регуляции поведения (Выготский, 1983).

Таким образом, система внутренне согласованных представлений о себе, формируемая на этапе ранней юности, определяется качеством взаимоотношений в семье и спецификой семейного функционирования, что влияет на уровень самоэффективности в конкретной ситуации. Эти факторы взаимосвязаны и взаимообусловлены.

Для выявления самоэффективности и особенностей ее проявления на этапе ранней юности мы взяли две группы испытуемых младшего юношеского в возрасте 15–16 лет, находящихся в различных социальных ситуациях развития. Мы учитывали тот факт, что самоэффективность рассматривается как важный личностный фактор оценки трудных жизненных ситуаций (ТЖС), мы исследовали оценку своей эффективности у испытуемых в следующих ситуациях: «Конфликтные отношения с друзьями», «Конфликты в отношениях с родителями», «Проблемы в учебе».

В результате проведенного исследования нами установлено, что доверие к себе, жизнестойкость и оценка семейного благополучия выступают психологическими факторами, обуславливающими формирование высокого уровня самоэффективности на этапе ранней юности.

У старшеклассников гимназии с высоким уровнем самоэффективности в ситуации «проблемы в учебе» понимание причин возникших трудностей в учебе обуславливается доверием к себе в интеллектуальной деятельности. Высокий уровень самоэффективности определяется доверием к себе во взаимоотношениях с родными и близкими, доверием к родителям, а также убежденностью в том, что учебная деятельность является важной и значимой в будущей деятельности.

У старшеклассников колледжа с высоким уровнем самоэффективности в ситуации «проблема в учебе» вера в свою эффективность определяется пониманием близких людей; принятием ими ситуации такой, как она складывается и терпением.

В ситуации «конфликт с родителями» у старшеклассников гимназии высокий уровень самоэффективности определяется гибкостью методов воспитания; общностью интересов в семье. Вера в способность справиться с возникшими трудностями определяется доверием в решении бытовых проблем и личностным качеством

«жизнестойкость». Осознание понимания причин возникновения трудных ситуаций обуславливается доверием к себе в умении строить взаимоотношения в семье.

У старшекласников колледжа с высоким уровнем самооффективности в ситуации «конфликт с родителями» оценка опыта и знаний по преодолению ситуаций определяется гибкостью методов воспитания; вера в способность держать ситуацию под контролем определяется вовлеченностью в ситуацию, убежденностью в том, что происходящее является очень важным.

Выражаем благодарность Т.П. Скрипкиной - руководителю и идейному вдохновителю исследования.

СУБЪЕКТИВНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О СЧАСТЬЕ У СТУДЕНТОВ РАЗНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ

Рамендик Д.М, Фокина Е.М (Москва)

dina@ramendik.ru

При постановке значимых целей, принятии любого важного решения человек исходит не только из наличных условий, но и из представления о том, как это может повлиять на уровень его благополучия, причем чем важнее, принципиальнее решение, тем в большей степени оно зависит именно от субъективного представления о благополучии. Субъективное благополучие выступает важным психологическим регулятором жизнедеятельности человека. Психологическое явление, обозначаемое понятием «субъективное благополучие» (subjective well-being), широко исследуется сейчас в рамках позитивной психологии (Аргайл, 2003; Селигман, 2006). В публикациях на русском языке в качестве его синонима используется понятие «счастье».

Нет и не может быть четких и единых для всех людей критериев счастья. Однако в любом случае в нем имеются как когнитивный, так и эмоциональный компоненты. В разных исследованиях выделено множество факторов, влияющих на оценку человеком своего субъективного благополучия (Diner, 1999; Балацкий, 2010; Яремчук, 2012). Однако тема эта изучена еще недостаточно, особенно в России, поскольку работы в этой области стали активно вестись относительно недавно, а особенно-стироссийского менталитета значительны (Джидарьян, 2009; Магун, 2008) и возможности переноса зарубежных данных ограничены. («Что русскому хорошо, то немцу смерть».)

Представление человека о субъективном благополучии складывается в юношеском возрасте и изменяется в течение жизни (Аргайл, 2003), но особо важную роль в формировании этого представления играет студенческий период (Сальникова, 2012), когда происходит профессиональное становление человека, определяются его основные жизненные цели и приоритеты. Исследования влияния профессии на ощущение и понимание счастья немногочисленны и проводятся скорее в рамках социологии, а не психологии.

В нашей работе мы исследовали субъективные представления о счастье и систему факторов, от которых эти представления зависят, у студентов разных специальностей, а также изменения этих представлений с возрастом.

В работе принимали участие 60 студентов в возрасте от 17 до 25 лет, по 20 студентов трех специальностей: экономика, дизайн и механика. По 10 студентов каждой специальности были с первого курса и по 10 – с выпускного курса. Исследование

проводилось с помощью следующих методик: 1. Оксфордский опросник счастья (TheOxfordHappinessQuestionnaire); 2. Шкала субъективного благополучия (СБ) М.В. Соколовой; 3. Тест Смысложизненных ориентаций (СЖО) Д.А. Леонтьева; 4. Шкала субъективной оценки счастья; 5. Шкала удовлетворенностью жизнью SWLS Э. Динера; 6. Рисуночный тест «Дом моего счастья».

Количественных различий в значениях отдельных показателей уровня субъективного благополучия у студентов разных профессий и возрастов выявлено не было, преобладал умеренный уровень удовлетворенности и благополучия. Различия же проявляются в структуре представлений о счастье, в том, как связаны разные факторы между собой и как они изменяются с возрастом. (Взаимосвязи между факторами выявлялись с помощью корреляционного анализа по Спирмену, учитывались коэффициенты корреляции больше 0,5; $p < 0,03$). Анализ полученных корреляций, а также рисунков, позволил сделать следующие заключения.

О группе экономистов 1-го курса можно сказать, что счастье для них – это хорошее настроение, насыщенная интересная жизнь и наличие друзей. В итоге складывается простое и немного легкомысленное представление о счастье, но вполне допустимое для их возрастной группы. К 5-му курсу у группы экономистов представления о счастье перестают носить такой легкомысленный характер, как у 1-го курса. Представления о счастье у них носят практичный характер: прежде всего, счастье для них определяется наличием работы. Но, в отличие, например, от группы механиков 5-го курса, которые также обладают практичными представлениями о счастье, экономисты не исключают и влияния эмоционального компонента.

В группе дизайнеров 1-го курса целенаправленность жизни влияет на общий уровень счастья, на его эмоциональный компонент – на положительные и отрицательные эмоции и состояния, связанные с повседневным опытом, и на когнитивную составляющую счастья. Данная группа характеризуется особой чувствительностью, и ощущение счастья для них напрямую зависит от аффективного компонента. Причем этот компонент важен именно в ощущении «здесь и сейчас», на определенный момент времени. Чтобы быть счастливым, им обязательно нужно испытывать эмоциональные переживания, неважно, позитивные или негативные.

Для группы дизайнеров 5-го курса счастье также зависит от наличия целей и эмоциональной оценки благополучия. Однако, в общем, система счастья становится упрощеннее, чем у младшего курса. Когнитивная составляющая и вовсе выпадает из нее. Получается, что счастье для них – это осмысленная жизнь, наполненная чувствами и эмоциями, им необходима полная независимость, самореализованность и целенаправленность.

У механиков 1-ого курса на общий уровень счастья влияют: эмоциональный компонент, комфортная жизнь и наличие целей в жизни. Как и у первого курса дизайнеров, механикам важны эмоции, как в продолжительном периоде, так и ощущение их «здесь и сейчас». Ощущение «Я – хозяин жизни» для данной группы напрямую связано с физическим и психологическим комфортом, для счастья им совершенно не нужна самореализация. Им нужна комфортная жизнь, процесс которой будет интересным и эмоционально насыщенным.

В группе механиков 5 курса количество корреляций между факторами, определяющими субъективное благополучие, самое большое. Они связывают с ощущением счастья все и сразу, причем каждый фактор зависит от других. У них сильно проявляется влияние когнитивного компонента счастья, в отличие от всех остальных групп. Представления о счастье у механиков 5 курса наиболее полные и цельные, все факторы взаимосвязаны между собой. Им для счастья нужна взаимосвязь всего

и сразу, в большей степени, чем другим. К пятому курсу представления о счастье у механиков полностью систематизируются, важную роль играет показатель «Удовлетворенность повседневной деятельностью», полностью отсутствует влияние эмоций на счастье. Данная группа наиболее практична и рациональна в своих представлениях о счастье.

Таким образом, у каждой группы студентов есть своя система представлений о счастье. И эта система выстраивается в зависимости от возраста и профессии. У экономистов 1-го курса она совсем простая: «я счастлив, если у меня есть цель в жизни»; система заметно усложняется к 5-му курсу, и в ней появляется когнитивный компонент: «я счастлив, если моя жизнь комфортна и осмысленна». У дизайнеров все наоборот. Сложная система субъективного благополучия на 1-ом курсе, которая зависит от нескольких факторов сразу, и совершенно простая у дизайнеров 5-ого курса, счастье которых обуславливается уже только эмоциональными переживаниями. А механики и вовсе отличаются от остальных, так как и на 1-ом, и на 5-ом курсе система представлений о счастье у них цельная и содержательная.

В целом, можно сказать, что счастье для каждой группы профессий определяется преимущественно каким-то одним фактором. Для дизайнеров – эмоциями, для экономистов – комфортом, а для механиков – осмысленностью жизни. Особенности профессий оказывают влияние на изменения системы представлений о счастье с возрастом. Так, беззаботные экономисты-первокурсники еще мало задумываются о содержательной характеристике счастья, а пятикурсники уже четко формируют ее для себя, связывая ее с комфортной жизнью, а значит, с хорошим доходом и работой. Творческие дизайнеры, наоборот, к 5-му курсу отсеивают второстепенные для них факторы и упрощают свое представление о счастье, сосредоточивая его на эмоциях, которые играют немаловажную роль в их работе и служат источником вдохновения. А рациональные и серьезные механики уже на 1-ом курсе имеют стабильные представления о счастье и к 5-му курсу лишь еще больше закрепляют их понимание.

Можно заключить, что изменение субъективного представления о благополучии в студенческие годы отражает становление студента как личности и как субъекта профессиональной деятельности.

СТАНОВЛЕНИЕ СУБЕКТ-СУБЪЕКТНЫХ ОТНОШЕНИЙ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Рачугина А.Ю. (Москва)
rachugina@gmail.com

Наличие других людей является основным условием существования субъекта. Согласно А.В. Брушлинскому, «для субъекта окружающая действительность – не только система раздражителей, а объект действия и познания». Основной характеристикой субъекта является «переживание человеком себя как суверенного источника активности, способного в определенных границах намеренно осуществлять изменения окружающего мира и самого себя» (Гончаров, 2005). Исходя из этого, объект – это то, что противостоит субъекту, на что направлена его оценочная и познавательная деятельность.

Собственное «Я» выделяется в процессе выделения субъекта и объекта, когда человек начинает ощущать себя отдельным существом в обществе, в мире. При перенесении понятий «субъекта» и «объекта» на категории общения и взаимо-

действия между людьми, в качестве объекта начинает выступать другой человек, он перенимает и все характеристики объекта, в том числе свою противопоставленность субъекту восприятия или познания. С данной позиции мы воспринимаем другого человека в виде объекта нашего познания или определенной деятельности. Это является предпосылкой формирования по отношению к нему принципа своей активности – воздействие на него, использование его как средства для достижения своих целей.

Но необходимо понимать, что данная позиция как субъект-объектная является, в свою очередь, первой ступенью в выделении субъекта из окружающего мира, формирование своего собственного сознания, своего собственного «Я». Субъектное познание другого субъекта как объекта предшествует субъектному познанию самого себя как объекта. На более высокой ступени межличностного познания выступает субъектное познание другого субъекта как субъекта. На этом уровне противопоставленность, необходимая на первом этапе самоопределения в мире, должна преодолеваться в пользу субъект-субъектных отношений. Другой начинает выступать не столько в роли объекта воздействия, сколько в роли «меня другого», а значит, наделяется определенной значимостью. Взаимодействие людей может быть эффективным лишь в том случае, если его участники являются взаимно значимыми. Безразличие к индивидуальным особенностям и запросам партнера, игнорирование его внутреннего мира, оценок и позиции искажают результаты взаимодействия, а порой делают его невозможным.

Г.М. Андреева говорит о том, что: «Каждый участник коммуникативного процесса предполагает активность также и в своем партнере, он не может рассматривать его как некий объект. Другой участник предстает тоже как субъект, и отсюда следует, что, направляя ему информацию, на него необходимо ориентироваться, т.е. анализировать его мотивы, цели, установки, “обращаться” к нему, по выражению В.Н. Мясищева. Схематично коммуникация может быть изображена как интересубъективный процесс, или “субъект-субъектное отношение”. Но в этом случае нужно предполагать, что в ответ на посланную информацию будет получена новая информация, исходящая от другого партнера» (Андреева, 2002).

Если посмотреть на коммуникацию с когнитивной точки зрения – это процесс передачи некоего содержания адресату, воспринимающему это содержание в рамках своей когнитивной структуры. Необходимое для общения восприятие своего окружения основано на собственном уровне понимания психического мира других людей. Таким образом, развитие когнитивных функций ребенка и эффективность восприятия ментальных состояний других людей является основой процесса коммуникации.

Авторы выделяют разные концепции развития знаний о психическом, часть которых имеет уровневую организацию (К.Бартч и Г.М.Вельман, Й.Пернер, М.Леви, П.Гендерфорс, Е.А.Сергиенко). Такой подход позволяет снять противоречия в оценке разнородных данных, а также представить процесс становления знаний о себе и окружающем мире как непрерывный эволюционный процесс.

Понимание ментального мира предполагает установление различий между социальными и несоциальными объектами и начинает проявляться в раннем возрасте. Многочисленные исследования показывают, что младенцы в первые месяцы жизни социально компетентны, обладают способностью различать живое и неживое, а также другими способностями, помогающими им быстро развить понимание людей (Легорсти, 2005; Спелке и др., 1995; Мелтзофф, 1995; Баттерворт, Гровер, 1989; и др.). Имея разные репрезентации мира людей и мира

вещей, дети ведут себя по-разному с живыми и неживыми объектами. Как следствие, активность, направленная на объекты и людей различна: при взаимодействии с людьми ожидают ответа, взаимного обращения (реципрокности), в то время как от физических объектов ничего не ожидают, с ними совершают действия (Гельман, 2004). Такие способности являются основой для развития моделей ментального и физического мира, что позволяет на более поздних этапах перейти к интерпретации причин поведения вещей, людей и себя (Сергиенко, 2009).

Актуальным направлением к пониманию психических состояний других людей является подход «модели психического» (Theory of Mind). Модель психического определяют как систему репрезентаций о психических феноменах, которая интенсивно совершенствуется в детском возрасте. Е.А.Сергиенко была разработана концепция уровневой организации модели психического в детском возрасте, которая была подтверждена экспериментально (Сергиенко и др., 2009). В 4-летнем возрасте возможности понимания сильно связаны с контекстом ситуации, данный этап описан как уровень агента. К 6 годам складывается возможность сопоставить разные аспекты ситуации, что определяется как уровень наивного субъекта. В рамках данного подхода нас заинтересовал вопрос о значении модели психического для реальной социальной компетенции и взаимодействий в условиях коммуникации.

Целью данного исследования было изучить особенности восприятия детьми дошкольного возраста партнера по коммуникации. В качестве испытуемых выступали воспитанники детских садов г.Москвы двух возрастных групп: 4 года и 6 лет, всего 44 ребенка. Этот возраст характеризуется в литературе как период становления понимания ментального мира на уровень, позволяющий не только превосходить последствия взаимодействий, но и ментально воздействовать на другого. Интерес представляла не только оценка партнера, но и возможность влиять на ситуацию, демонстрируя тем самым понимание ментального мира всех участников коммуникации.

Для данных целей в ходе пилотажного исследования была разработана и опробована методическая задача «Выбор партнера». При разработке данной задачи мы пытались уйти от ограничений, накладываемых лабораторным экспериментом и воспроизвести знакомую социальную ситуацию, предполагающую активность ребенка. В дошкольном возрасте, с развитием понимания ментального мира себя и других людей, характерны социальные игры, направленные на заключение «тайных договоров», «секретов» между детьми. Ребенок, знающий скрытую от других (или доступную ограниченному числу лиц) информацию, ощущает свой приоритет и некоторую уникальность. Примером является игра, в которой дошкольники прячут «секретки» (разные предметы под стеклышком) в земле и не рассказывают о местоположении этого секрета третьим лицам, однако открыто заявляют о его наличии. Подобная ситуация была воспроизведена нами в исследовании.

В ходе этой задачи экспериментатор раскрывает ребенку «секрет», который заключается в том, что в помещении спрятаны конфеты. По условиям взять их можно только в предстоящий праздник, таким образом, создается мотивация сохранить информацию в тайне, чтобы никто не нашел конфеты раньше времени. Дальше следует вопрос: «Выбери, кому мы сможем доверить наш секрет, а он точно его не передаст?» С целью изучения восприятия и оценки разных типов партнеров, объектами для коммуникации были выбраны игрушечный мячик

(как предмет, лишенный видимых признаков живого), игрушечный мишка (предмет, моделирующий живое существо) и мальчик (человек). Таким образом, выбранные объекты отражают разные варианты партнерства. Соответствующие изображения предъявлялись испытуемым на карточках и выполняли роль зрительной опоры. Таким образом, в ходе задачи испытуемый сам выбирает партнера по коммуникации, демонстрируя тем самым диапазон приписываемых ему ментальных состояний. Однако важным в оценке является не только то, кого выбрал испытуемый, но и объяснение своего выбора.

В результате исследования было выявлено, что младшая возрастная группа испытуемых в большинстве предпочла одушевленного партнера как релевантного в рамках данной ситуации (напомним, что цель задачи – сохранить секрет). 69% выбрали мальчика как агента информации, просто выделяя при этом признак «живое–неживое» в описании причин своего выбора («он – человек, а мишка и мячик – не человек»). Обоснованием, в первую очередь, являлось то, что мальчик может выступать в качестве партнера как таковой, а не последствия такого взаимодействия. В данном случае слабая разделенность модели психического себя и другого позволяет действовать и превосходить последствия взаимодействий, но ситуативно и без возможности сопоставления и ментального воздействия на Другого. Таким образом, основная задача – сохранить секрет в тайне от всех остальных – остается второстепенной и, следовательно, невыполнимой. При этом 25% 4-летних детей остановили свой выбор на мишке как партнере по коммуникации. В качестве объяснения присутствовало описание возможной реакции партнера («друг может рассказать»). Эта категория испытуемых демонстрировала ожидание реципрокности от партнеров.

6-летние испытуемые продемонстрировали склонность к другому «полюсу» партнерских взаимодействий (32% выбрали мяч, 43% – игрушечного мишку). В описании причин своего выбора преобладала уверенность в том, что мальчик может выдать секрет, а мяч и мишка не имеют физической возможности это сделать («у мячика нет рта, он не может передать», «мишка не умеет говорить»). Испытуемые описывали свойства партнеров, превосходящие их поведение («мальчик может быть врунишкой», «друг забудет и расскажет» и пр.). Здесь мы видим не только ожидание реакции в ответ на свое действие, но и понимание своей возможности ментально воздействовать на Других и тем самым соблюсти основное условие задачи. Также важным является то, что своим выбором испытуемые демонстрируют учет позиции своего партнера, что позволяет им быть успешными в ситуации коммуникации.

Описанные результаты двух возрастных групп соответствуют уровням агента и наивного субъекта и демонстрируют переход от ситуативнозависимой модели к ситуативнонезависимой, предполагающей большую доступность в понимании и воздействии на свое окружение. 4-летние испытуемые выделяли партнеров как объекты для воздействия, в то время как 6-летние воспринимали другого человека в виде объекта деятельности, что выражалось в проявлении активности – использовании его как средство достижения своей цели. Таким образом, в старшей возрастной группе был реализован принцип субъект-субъектных отношений, который раскрыл необходимость в становлении понимания психического мира других для реализации эффективного общения.

ОТ АНДРОГИНИИ К БЕСПОЛОСТИ

Родштейн М.Н. (Самара)
rodshtein@inbox.ru

Понятие «гендерная идентичность», возникшее в 70-х годах XX столетия, сегодня прочно вошло в лексикон психологов, изучающих как биологические, так и социальные факторы влияния на становление идентичности и ролевых диспозиций мужчин и женщин. Несмотря на различия в позициях по поводу механизма формирования и отношения к нормотипичности гендера, трактовка самого понятия обрела четко очерченные контуры.

Гендерная идентичность порождается психологическим механизмом отождествления себя с определенным полом, вызывающим самоотношение как к представителю определенного пола, освоение соответствующих ему моделей поведения и формирования личностных характеристик.

Гендерная социализация направлена на формирование гендерной идентичности и освоение гендерных ролей, которые требуют, чтобы человек вел себя в соответствии с гендерными стереотипами.

В научный оборот термин «роль» ввели в 20–30-е годы американские исследователи М. Мид и Р. Липтон. Они определили роль как «динамический аспект статуса». Под статусом понималась какая-либо социальная позиция личности, а роль выступала как определенная демонстрация этой позиции. Гендерные роли женщин и мужчин, как нормативные системы действий, ожидаемых от индивидов в соответствии с гендерным положением, относятся к так называемым приписанным ролям.

Ролевое поведение принято рассматривать как функции двух основных переменных – социальной роли и «Я». Качество выполнения роли индивидом во многом зависит от того, насколько он понимает ее специфику и в какой степени данная роль им принимается и усваивается, иначе говоря, интернализируется. И.С. Кон определяет: «Интернализованная роль – это внутреннее определение индивидом своего социального положения и его отношение к этому положению и вытекающим из него обязанностям». Таким образом, под интернализацией роли понимается не только готовность принять роль, но и ее осознанность. Когда субъективное Я (идентичность) вступает в конфликт с предписаниями роли, возникает личностно-ролевой конфликт. Ролевые конфликты сопровождаются фрустрацией психики, что подчас трансформируется в ролевой стресс.

Когнитивизм предложил несколько схем формирования гендеротипичности. Используя личностные, ситуационные и ролевые схемы, люди формируют стереотипы гендерного диморфизма. В случае индивидуального отклонения от схемы возникают инвариантные сценарии становления мужчины или женщины. Согласно С. Бем, гендерная схема – это когнитивная структура, организующая восприятие индивида и руководящая им. Кодирова социальную информацию по дихотомической схеме «маскулинность–фемининность», индивид бессознательно сортирует всю информацию по двум категориям, формируя тем самым собственную типичность или атипичность. Фактором образования полотицизированной идентичности субъектов являются четко определенные (и воспринимаемые как естественный порядок вещей) роли (системы рутинных практик, в рамках которых индивидам приписывались правила следования соответствующим ожиданиям других участников взаимодействия).

В начале XX в. полотиализированность женщин и мужчин ассоциировалась с неким элитарным идеалом женственности и мужественности, вторая половина XX в. прошла в психологии под влиянием открытий фрейдизма и неопрейдизма, различающих «здоровую» и «нездоровую» гендерную идентичность (т.е. полотиализированную и инверсивную), и только в конце XX в. появились теории множественной гендерной идентичности. Сандра Бем и Джудит Спенс сформулировали теорию трех типов гендерно-ролевой идентичности. Суть этой теории такова: гендерная идентичность может формироваться как преобладание или фемининных, или маскулинных характеристик, или андрогинного комплекса как сочетания высокой маскулинности и высокой фемининности. В 70-е годы с помощью профессора Корнельского университета Сандры Липсиц Бем термин «андрогиния» прочно утвердился в системе психологических знаний, вызывая, однако, и по сей день споры и разногласия.

Распадение прежних прочных форм социальной (гендерной) идентичности открывает социальное пространство для творческого конструирования идентичности. С точки зрения социально-конструктивистской парадигмы, гендерная идентичность представляет собой социальный конструкт. Она активно конструируется субъектом на протяжении жизни, в ходе социального взаимодействия с другими людьми и сравнения себя с ними. Гендерная идентичность при этом предстает как многоуровневая сложная структура. Конструируя гендерную идентичность, человек строит не только свой собственный образ, но и образ группы, к которой она принадлежит или не принадлежит. Конструктивистский потенциал гендерной идентичности заключается в том, что осознание принадлежности к гендерной группе и эмоциональная значимость этой группы обуславливают построение Я-образа и «образа групп» в конкретных социальных условиях. Новые образцы гендерной идентичности, по преимуществу эксплицитного, а не имплицитного характера, являются следствием разрушения традиционных ценностей и их иерархий (Катберт, 1996). Женщина, как наименее защищенный субъект модернизации общества, оказывается наиболее депривированной в биосоциальной роли матери. В социально-приоритетные маскулинные, агрессивно-брутальные системы ценностей и оценок не вписан статус материнства.

Исследования последних лет в российской психологии складывались в духе культурального подхода к анализу изменения гендерных стереотипов. Т.В. Бендас указывает на различия в изменениях гендерных стереотипов, возникающие в результате социальной стратификации общества. Она утверждает, что стереотип женственности консервативен (особенно у мужчин): «женщина должна быть нежной, красивой, мягкой, ласковой и в то же время пассивной и зависимой» (Бендас, 2008), однако сами женщины высоко ценят в себе ум, энергичность, предприимчивость, т.е. мужские качества.

И.С. Кон отметил ослабление половых различий в поведении (вследствие общей трудовой деятельности и совместного обучения), общее изменение культурных стереотипов маскулинности-фемининности (Кон, 2001).

В.Е. Каган зафиксировал эмоционально-когнитивный диссонанс (рассогласование гендерных установок у детей и подростков) маскулинной когнитивной ориентации и позитивного отношения к фемининным качествам на эмоциональном уровне, что косвенно свидетельствует о развитии эгалитарных процессов, происходящих в российском обществе (Каган, 2000).

Идея о том, что один человек может сочетать в себе как маскулинные, так и фемининные качества, впервые была высказана Карлом Юнгом в эссе «Анима и анимус», однако психология уделяла ей мало внимания до тех пор, пока Сандра Бем не

ввела понятие «андрогиния». С ее точки зрения, маскулинность и фемининность представляют собой комплементарные аспекты положительных черт личности и образцов поведения, и поэтому один и тот же человек может быть мужественным и женственным, проявляя инструментальность и экспрессивность, мягкость и твердость, активность и пассивность, в зависимости от того, насколько эти характеристики востребованы конкретной ситуацией. Несмотря на то, что исследователи отказались от толкования андрогинии как рецепта психического здоровья, дискуссии в этой области привели к тому, что психологи стали уделять больше внимания многомерности понятий пола и гендера.

Процент «андрогинов» в исследованиях говорит о том, что психологическое совмещение в структуре гендерной идентичности маскулинных и фемининных характеристик является наиболее желательным. Это может происходить потому, что, во-первых, стереотипы мужественности и женственности в современном российском обществе не так жестко закреплены и допускают более широкую вариативность как во внешнем, так и в психологическом облике. Во-вторых, можно предположить, что сложная структура социальных отношений заставляет для достижения результата прибегать к гибкости и вариативности поведенческих стратегий, что присуще именно «андрогинам». Андрогинные субъекты характеризуются тем, что:

- их представления о себе самих не связаны с культурными предписаниями гендерного соответствия;
- в их представлениях о себе самих интегрированы культурные определения как фемининности, так и маскулинности;
- для них характерен гендерный аморализм;
- они отличаются направленностью на установление баланса между сферой межличностных отношений и сферой достижений;
- они отличаются более высокой эмпатийностью и эмоциональностью в отношениях с партнером (С.Бем, Т.В.Бендас, А.А.Чекалина, П.П.Горностай и др.).

С одной стороны, было обнаружено, что андрогиния соотносится с ситуативной гибкостью (Бем, 1975); высоким самоуважением (Spence, 1975; Orlofsky, 1977; и др.); хорошим исполнением родительской роли (Baumrind, 1982); более высоким уровнем удовлетворенности браком (Заммиччели, 1988). С другой стороны, многочисленные исследования показывают, что отклонение от полоролевых стандартов влечет за собой психологическую рассогласованность (Берн, 1996; Ожигова, 2006; Кон, 2005; Горностай, 2007; и др.) и, как следствие, внутриличностный и межличностный гендерно-ролевой конфликт.

На сегодняшний день можно констатировать, что андрогиния как вид гендерно-ролевой идентичности составляет наибольший процент как у мужчин, так и у женщин во всех возрастных категориях.

Все это говорит о том, что, несмотря на множество различий в биологической структуре мужчин и женщин, их разное биологическое предназначение, разные способности и склонности, существует востребованность в большей социальной вариативности ролей, поведенческих реакций, а не в жестко закрепленных полоролевых нормах маскулинности и фемининности.

РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА КАК СУБЪЕКТА ОБЩЕНИЯ

Самохвалова А.Г. (Кострома)
samohvalova@rmtn.ru

Проблема *развития ребенка как субъекта общения* является дискуссионной и неоднозначно трактуется в психологической науке. Согласно *акмеологическому подходу*, ребенка еще нельзя называть субъектом общения, поскольку субъектность является вершинным личностным образованием (С.Л. Рубинштейн, К.А. Абульханова, В.А. Петровский, А.Г. Асмолов, А.Л. Журавлев и др.). Альтернативным является *эволюционный подход*, утверждающий, что становление субъектных свойств – процесс постепенный и осуществляется на протяжении всей жизни человека (Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, В.И. Слободчиков, А.Ш. Тхостов, В.В. Селиванов и др.).

А.В. Брушлинский говорил о возможности интеграции этих двух подходов (Брушлинский, 2003); Е.А. Сергиенко предложила рассматривать развитие субъектности, исходя из *континуально-генетического принципа*, позволяющего использовать *уровневый критерий субъекта*. При этом развитие субъекта рассматривается как непрерывный процесс становления уровней, на каждом из которых сохраняется целостность, уникальная индивидуальность, избирательность субъекта, его активность в отношениях с миром (Сергиенко, 2009). Именно эти положения мы взяли за основу при изучении развития ребенка как субъекта общения.

Традиционно в отечественной психологии логика развития субъекта обозначается как *рост внешних и внутренних преобразующих способностей* человека (Рубинштейн, 2002). Нарастание с возрастом субъектности и преодоление «объектности» позволяет преодолевать тотальную зависимость человека от внешних условий, двигаться в направлении к самодетерминации, самостоятельности и независимости от среды и окружения. Общее направление развития субъектности, по мнению Л.И. Божович, заключается в том, что ребенок постепенно превращается из существа, подчиненного внешним влияниям, в субъекта, способного действовать самостоятельно на основе сознательно поставленных целей и принятых намерений (Божович, 2008). Однако вопрос о том, каким образом и на каких этапах онтогенеза происходит трансформация зависимого от окружения человека в автономного субъекта, способного создавать свое психологические пространство и при этом сохранять социальную адаптивность и адекватность в общении, остается в науке открытым.

Целью нашего исследования было *выявление уровней развития ребенка как субъекта общения*. При этом *субъектность* понимается нами как способность личности к преобразованию и самообусловливанию; *субъект общения* – как человек, обладающий определенным уровнем развития субъектности и особым образом проявляющий его в коммуникативных ситуациях.

В качестве *критериев* для выявления уровней развития субъекта общения мы используем следующие континуумы:

- «Я – *Взрослый*», описывающий специфику взаимодействия ребенка с близкими и малознакомыми взрослыми в коммуникативной ситуации;
- «Я – *Сверстник*», определяющий характер общения и межличностных отношений ребенка с другими детьми;

- «Я – Творец», характеризующий внутреннюю позицию ребенка по отношению к ситуации общения и своей роли в ней (степень осознания смысла коммуникаций и готовность к преобразованию ситуации общения).

Сбор эмпирической информации для выявления уровней развития ребенка как субъекта общения осуществлялся при помощи наблюдения, бесед с родителями, метода экспертных оценок (для детей от рождения до 11 лет); контент-анализа дневниковых записей, сочинений, интернет-переписки, интервью (для подростков от 12 до 16 лет) (Самохвалова, 2011).

Обобщение и статистическая обработка полученных эмпирических данных позволили выявить и описать *уровни развития ребенка как субъекта общения*: уровень просубъектности (от рождения до 6 месяцев), уровень ситуативной субъектности (от 6 месяцев до 2–3 лет), уровень эгоцентрической субъектности (от 3 до 5 лет), уровень «пробной» субъектности (от 5 до 7 лет), уровень адаптивной субъектности (от 7 до 10 лет), уровень диффузной субъектности (от 10 до 13 лет), уровень дифференцированной субъектности (от 13 до 16 лет).

Основными *закономерностями развития ребенка как субъекта общения* являются: переход от внешней детерминации коммуникативного поведения к самодетерминации; от хаотичности, бессознательности коммуникативных проявлений к осмысленности, осознанности; от диффузности к целостности субъекта общения.

Наиболее детально и полно мы исследовали субъектные характеристики общения детей трех возрастных групп (по 60 чел. в каждой группе) – старших дошкольников (6–7 лет), младших школьников (9–10 лет), младших подростков (12–13 лет).

Так, в старшем дошкольном возрасте ребенок находится на *уровне «пробной» субъектности*. Впервые возникают субъект-субъектные отношения; ребенок пытается выстраивать с каждым партнером индивидуальную модель общения; теряется, если сталкивается с «незнакомым» коммуникативным поведением собеседника; пробует различные (часто противоречивые и неадекватные) формы коммуникативного поведения.

Старший дошкольник в общении со взрослыми удовлетворяет потребность не только в доброжелательном отношении со стороны партнера, но и во взаимопонимании и сопереживании. Постепенно происходит снижение детского эгоцентризма, идет развитие детских идей от реализма к реципрокности (взаимности).

В общении со сверстниками доминирует стремление добиться признания и уважения. Коммуникативные ситуации характеризуются яркой эмоциональностью, нестабильностью, демонстративностью, ребенок крайне чувствителен к разным признакам отношения к себе со стороны других детей; стремится апробировать различные модели коммуникативного поведения, чтобы добиться успеха, самоутвердиться.

Ребенок зачастую изменчив, непостоянен, противоречив, импульсивен в своих самостоятельных, инициативных «пробах» коммуникативного поведения. Однако это является важным показателем его субъектности, его готовности к творческому преобразованию коммуникативной ситуации, у ребенка возникает самовосприятие как «творца» в общении.

Дети *младшего школьного возраста* в своем коммуникативном развитии находятся на *уровне «адаптивной» субъектности*. Общение носит ярко приспособительный, адаптивный характер – возникает стремление к копированию действий взрослых, желание понравиться им, выполнять то, что положительно ими оценивается.

Общение детерминировано «эффектом роли», когда дети позитивно оценивают и сознательно копируют вербальные и невербальные действия учителей или попу-

лярных сверстников. На данном этапе у ребенка начинает складываться система личных отношений в классе: многие дети стремятся к лидерству, хотят быть популярными – это требует от них «коммуникативной пристройки» к сверстникам, гибкости, ориентации своих коммуникативных действий на партнеров. Главной целью становится адаптация в новом коллективе и желание делать что-то лучше всех, создавая «эффект собственной значительности». Поэтому у ребенка возникает самоконтроль, коммуникативные действия чаще всего жестко регулируются, преобладает внутренний план коммуникативных действий, появляется желание овладеть «успешными» приемами общения, чтобы «всех удивить», чтобы быть «...не таким, как все, а лучше», «чтоб заметили».

Уровень адаптивной субъектности характеризуется склонностью ребенка к социально-адаптивному поведению, к подражанию коммуникативным образцам, податливостью внешним воздействиям, потерей детской непосредственности, проявлением конформизма.

Уровень диффузной субъектности соответствует *подростковому возрасту*. Это период стремления подростка к взрослости и одновременно его отчуждения от взрослых. Диффузия субъектности проявляется в том, что в общении подросток демонстрирует независимое, автономное, «взрослое» поведение, а в душе остается еще ребенком, ожидающим поддержки и понимания. Он уже перерос уровень адаптивной субъектности и не хочет безоговорочно подчиняться родителям и учителям, но еще и не сформировал зрелые субъектные характеристики (свободу выбора, рефлексивность, толерантность, ответственность и др.).

В ситуации общения со сверстниками также проявляется диффузия субъектности: сочетаются тенденции к принятию и независимости. Это и вызывает многочисленные базовые и рефлексивные коммуникативные трудности; агрессивнотрадиционные формы коммуникативного поведения; проявления протеста и соперничества.

В период возрастного кризиса, проходящего по типу «*кризиса независимости*», у подростка в общении ярко проявляются особо значимые субъектные свойства: целеполагание, склонность к саморазвитию, свобода выбора, отстаивание своей автономности и уникальности, безусловное самопринятие. Правда, это часто сопровождается деструктивными поведенческими реакциями, конфликтами, негативизмом. Если кризис протекает по типу «*кризиса зависимости*», то происходит торможение в развитии субъектных свойств подростка. Ребенок внутренне не готов становиться взрослым, независимым, наблюдается регресс к старым интересам, моделям общения, появляется «детская» лексика, наблюдается хаотичная коммуникативная активность, снижается уровень рефлексивности в общении. Это нередко приводит к тому, что подросток «задерживается» на уровне диффузной субъектности до тех пор, пока не начнет развивать в себе такие значимые субъектные свойства, как смыслообразование, самопринятие, толерантность, рефлексия, актуализация индивидуальности, свобода выбора коммуникативных действий, креативность.

Полученные результаты действительно подтверждают, что развитие ребенка как субъекта общения есть *непрерывный процесс становления уровней коммуникативного развития*, на каждом из которых сохраняется целостность, уникальная индивидуальность, избирательность субъекта, его активность в отношениях с миром. Несмотря на возникающие на определенном возрастном этапе специфические коммуникативные трудности, ребенок способен осуществлять разнообразные коммуникативные контакты, адаптироваться к социальным требованиям, накапливать и перерабатывать индивидуальный коммуникативный опыт.

РАЗВИТИЕ СУБЪЕКТНОСТИ КУРСАНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВОЕННОГО ВУЗА

Селезнева М.В. (Рязань)
selezneva-margarita@rambler.ru

Тема субъектности в последнее время является очень актуальной и привлекает внимание многих педагогов и психологов. Хотя термин «субъектность» активно используется в психолого-педагогической литературе, он до сих пор не имеет общепризнанного категориального статуса. Причина этого заключается в том, что «субъектность – крайне трудный объект для изучения методами естественных наук, каковой психология долгое время стремилась стать, ведь способы, пригодные для описания объектов, неадекватны в применении к субъекту, а необходимые для ее изучения понятия не поддаются жесткой операционализации» (Дерябо, 2001, с. 261).

Методологической основой исследования «субъектности» является концепция субъекта, разработанная С.Л. Рубинштейном (1973, 1998), К.А. Абульхановой (1991, 2001), А.В. Брушлинским (1992, 2003), Б.Г. Ананьевым (1967, 1977), В.Н. Мясищевым (1995). В традициях субъектно-деятельностного подхода С.Л. Рубинштейн (2002) подчеркивал, что субъектность проявляется не столько в познавательном и деятельностном отношении к миру, сколько в отношении к другим людям.

В зависимости от различных подходов субъектность трактуется:

- как одна из системных характеристик деятельности, которая рассматривается через мотивацию (А.Н. Леонтьев, А.Г. Асмолов);
- как свойство, характеристика личности, основу которого составляет отношение человека к себе как к деятелю, источнику продуктивной активности, отражающее понимание собственной способности производить значимые преобразования в мире, других людях, самом себе (Е.Н. Волкова, С.Д. Дерябо, В.Н. Мясищев, И.А. Сергина, В.И. Степанский);
- как проявление регуляторных способностей и деятельного отношения человека к окружающей действительности (С.Л. Рубинштейн, А.В. Брушлинский, А.К. Абульханова, О.А. Конопкин, А.К. Осницкий, В.А. Петровский);
- как способ и важная предпосылка личностно-профессионального развития человека (А.А. Бодалев, А.А. Деркач, А.К. Маркова, Л.М. Митина);
- как интегративное личностное образование, обеспечивающее способность успешно инициировать и реализовать различные виды деятельности (Е.Н. Волкова, Т.В. Маркелова, И.В. Сыромятников);
- как центральное образование человеческой субъективности, (В.И. Слободчиков, В.И. Гинецинский);
- как единица анализа превращения спонтанной психической активности в способность быть субъектом деятельности соответствующего вида (В.И. Панов).

Анализ литературных источников показал, что среди множества подходов к развитию субъектности студентов и курсантов вузов (комплексный, интегративно-дифференцированный, персоналистический) авторы сходятся на том, что источником становления субъектности является совокупность внешних и внутренних, инвариантных и вариативных компонентов. Однако при этом изучается и абсолютизируется только внутренний источник развития субъектности. Внешний же компонент (условия образовательной среды, взаимодействие обучающихся вузов с участ-

никами образовательного процесса) не сам по себе, а в преломлении через внутренние условия (природные, психологические и социальные особенности личности) при этом либо остается вне зоны внимания авторов, либо рассматривается как некий неизменный «статичный фон» с однажды заданными условиями. Поэтому целью исследования было влияние взаимодействия субъектов образовательной среды военного вуза (курсантов, преподавателей гуманитарных дисциплин) на развитие субъектности курсантов.

Важным в понимании субъектности является не только способность превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования, но и способность транслировать освоенные формы поведения другим людям. Как считает В.А. Петровский (2007), в этом отношении большой интерес представляют работы В.И. Панова (2004, 2008, 2010), который под субъектностью понимает *способность индивида быть субъектом произвольной активности в форме деятельности того или иного вида* (двигательной, речевой, коммуникативной, учебной, профессиональной и т.д.). Развитие субъектности проходит через следующие пять стадий (этапов): 1) субъект восприятия; 2) субъект репродуктивного воспроизведения, субъект подражания; 3) субъект произвольного выполнения действия при внешнем контроле со стороны другого, чаще – педагога; 4) субъект произвольного выполнения действия при внутреннем контроле; 5) субъект экстернизации контроля, субъект экспертной оценки правильности выполнения требуемого действия другими индивидами.

Для оценки динамики развития способности обучающегося быть субъектом учебной деятельности служат следующие показатели его активности, проистекающие из стадий становления субъектности: 1) уровень проявления активности (по самому определению субъекта и субъектности); 2) уровень умственного развития, который необходим для осознанного и произвольного выполнения требуемого действия; 3) уровень развития самооценки, который необходим для рефлексии правильности выполняемого действия; 4) уровень эмоционального развития, который позволяет эмоционально реагировать на успешность/неуспешность выполняемого действия; 5) уровень развития творческого воображения как предпосылка для формирования и актуализации зоны ближайшего развития (Панов, 2010).

Исходя из этого, тестовая батарея для исследования субъектности курсантов может быть представлена следующими методиками: «Опросник для измерения мотивации достижения» А. Мехрабиана; методика «ССП-98» В.И. Моросановой, Е.М. Коноз; тест Айзенка и тесты достижений по дисциплине «Иностранный язык»; опросник субъективной локализации контроля (ОСЛК) С.Р. Пантелеева и В.В. Столина; методика «Нерешаемая задача» (Быков, Шульга, 1999); методика определения уровня развития творческого воображения Т.И. Пашуковой, А.И. Дапиры, Г.В. Дьяковой (1996).

В психолого-педагогическом эксперименте приняли участие 82 преподавателя гуманитарных дисциплин и 365 курсантов 2-го курса РРВДКУ в возрасте 18–20 лет (Селезнева, 2011). В результате было выявлено следующее распределение курсантов по стадиям субъектности: 36% курсантов с 1-й стадией; 25% курсантов со 2-й стадией; 10% курсантов с 3-й стадией; 23% курсантов с 4-й стадией; 6% курсантов с 5-й стадией.

При исследовании взаимодействия курсантов с преподавателями мы исходили из следующих представлений. Педагог, в зависимости от избираемого типа взаимодействия (педагогического стиля общения), создает такие условия (формирует такую образовательную среду), которые активизируют развитие субъектности кур-

санта или, наоборот, тормозят его развитие. При этом курсант использует возможности, предоставленные ему внешней образовательной средой (преподавателем), и ведет себя как субъект учебной деятельности, либо он не может, не готов их использовать. Тогда он становится объектом воздействия со стороны преподавателя.

Для оценки взаимодействий мы использовали шесть базовых типов экопсихологических взаимодействий: объект-объектный, субъект-объектный, объект-субъектный, субъект-обособленный, совместно-субъектный, субъект-порождающий (Панов, 2009).

Для диагностики стиля педагогического общения использовали одноименную методику И.М. Юсупова (2004). Стили педагогического общения были соотнесены нами с экопсихологическими типами взаимодействия субъектов образовательной среды. Полученные в ходе эксперимента данные были подвергнуты статистическому анализу с помощью аппарата математической статистики (стандартного статистического пакета SPSS 17). С помощью метода анализа таблицы сопряженности было установлено: развитие субъектности курсанта в образовательной среде военного вуза статистически значимо зависит от типа взаимодействия между курсантом и преподавателем ($\chi^2=34,591$, при $p=0,005$).

Нормированный остаток позволяет более детально установить характер связи между двумя этими переменными и сделать следующие содержательные выводы. Объект-объектный (13%) и объект-субъектный (6%) типы взаимодействия сдерживают развитие субъектности курсантов. Курсанты «застревают» на стадии субъектов осознанного подражания.

Субъект-обособленный тип взаимодействия курсантов и преподавателей является самым распространенным в образовательной среде военного вуза (свыше 50%). Преподаватели, использующие модель педагогического общения дифференцированного внимания, взаимодействуют с курсантами по типу субъект-обособленных отношений, они не ориентированы на курсантов с низким уровнем субъектности, но оказывают развивающее воздействие на курсантов с 3–5 уровнями субъектности. В результате такого типа взаимодействия у курсантов с низким уровнем субъектности (53%) происходят сбои в формировании перцептивной модели и затруднения в развитии когнитивной сферы. Недостаточная сформированность первых уровней субъектности тормозит развитие последующих. И так как в группах преподавателей с субъект-обособленным типом взаимодействия обучается свыше 50% курсантов с 1-м и 2-м уровнем субъектности, то это выступает психологической причиной низкого качества подготовки большой по численности группы курсантов.

Установлен развивающий эффект субъект-обособленного типа взаимодействия преподавателей, использующих «модель дифференцированного внимания» (49%), с курсантами с наивысшим уровнем субъектности, которые не только готовы усваивать и присваивать социально-культурный опыт (процесс интериоризации), но и передавать его другим (процесс экстериоризации).

Совместно-субъектный и субъект-порождающий типы взаимодействия курсантов и преподавателей (23%) оказывают развивающее влияние на субъектность обучающихся с высоким – 4-м уровнем субъектности, когда обучающиеся готовы к произвольному выполнению действия и у них интериоризирована функция контроля как за правильностью выполнения действия, так и над своим эмоционально-волевым состоянием. Курсанты с низким (1-м) уровнем субъектности не готовы «принять вклады» от преподавателя в силу недостаточно развитого интеллектуального потенциала и самосознания.

СУБЪЕКТНОСТЬ ШКОЛЬНИКА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

Селиванова О.Г. (Киров)
selivanog@mail.ru

Мы разделяем мнение о том, что в настоящее время «важнейшие особенности различных аспектов педагогического процесса остаются не вскрытыми, не объясненными» (Горшкова, 1991) без активного использования и педагогической интерпретации философских категорий «субъект» и «объект». Автор выделяет три аспекта этой проблемы: ученик как субъект учения; учитель как субъект преподавания; субъект-субъектное взаимодействие (или межсубъектные отношения).

Предметом нашего исследования является изучение субъектности школьника. Проанализированные нами источники показали, что применительно к школьнику характеристика «субъект» применяется давно и достаточно часто. Во многих исследованиях ученик априори признается субъектом и этот термин чаще всего используется как синоним понятия «ученик». Точку зрения большинства ученых выразила Г.И. Щукина, полагавшая, что «для педагогики одним из определяющих вопросов является позиция ребенка в деятельности любого вида, его активная и самостоятельная роль как деятеля: сущность развития личности ребенка состоит в качественном изменении деятельности, в которой он выступает как субъект» (Щукина, 1979).

В связи с тем, что новая парадигма образования рассматривает школьника в качестве центральной фигуры образовательного процесса, проблема становления субъектности школьника приобрела в наши дни особую актуальность.

Принципиально важным для нашего исследования явилось утверждение А.В. Брушлинского о том, что «совпадение личности и субъекта относительно даже при максимальном сближении их свойств, так как субъект характеризуется совокупностью деятельностей и мерой их продуктивности, а личность – совокупностью общественных отношений» (Брушлинский, 1994). Личность становится субъектом деятельности, разрешая противоречие между системой внутренних потребностей (целей и ценностей, мотивов и притязаний), с одной стороны, и внешними требованиями, с другой стороны. Индивидуальный субъект, по мнению ученого, выступает как высший интегративный уровень активности человека. Использование идей А.В. Брушлинского позволило нам сформулировать ведущую идею нашего исследования, суть которой заключается в том, что педагогическое обеспечение становления субъектности школьника в образовательной деятельности позволит ему достичь максимально возможных личностно и социально значимых результатов образования.

Мы полагаем, что субъектность школьника проявляется в постановке и достижении им целей самопознания, самоопределения и самореализации в решении задач возраста и преодоления индивидуальных затруднений на основе гуманистических ценностей в различных видах активности – познании, творчестве, общении. Таким образом, структура субъектности как интегральной характеристики школьника включает в себя следующие компоненты: **когнитивный**, отражающий систему личностно значимых знаний учащегося о себе и окружающем мире, своих познавательных особенностях и образовательных потребностях, осознание требований к собственной деятельности в обучении и ее результату, осмысление собственного

познавательного субъектного опыта; **аксиологический**, предполагающий формирование у школьника в процессе обучения системы ценностных отношений к себе, другим людям, учению, другим видам деятельности, природе, явлениям политической, экономической и социальной жизни; **деятельностный**, характеризующий совокупность умений школьника управлять собственным учением, достигая качества образования, адекватного его личностному потенциалу.

Становление субъектности растущего человека является естественным процессом развития его способности быть творцом собственной жизни, значимой частью которой является образование. Основным содержанием процесса становления субъектности школьника является развитие потребностей в самоизменении, в саморазвитии, что проявляется в управлении им качеством своего образования (всеобщее). Становление субъектности школьника в разные возрастные периоды имеет свои особенности, поскольку он оказывается перед необходимостью решать задачи возраста в силу изменения ситуации его развития и смены ведущего вида деятельности (особенное). В то же время каждый ребенок как субъект учения сталкивается с трудностями собственного развития (единичное).

Результатом становления субъектности школьника в образовательной деятельности является зрелость (учебная, личностная, социальная) как акмеологический показатель качества его образования, отражающий социальные ожидания. Реально достигнутые результаты позволяет отследить система критериев становления субъектности школьника в образовательной деятельности и соответствующие им измеряемые показатели: когнитивный критерий (показатели: осознание своих познавательных возможностей и образовательных потребностей, знание своих обязанностей и прав в процессе обучения, интеллектуальная инициатива); аксиологический критерий (отношение к себе, другим людям, собственному учению); деятельностный критерий (показатели: ориентировочные, организационные и контрольно-оценочные действия), что позволяет определить уровень субъектности школьника (уровень потенциальной субъектности, уровень модусного проявления субъектности и уровень атрибутивного проявления субъектности).

Мы определяем *становление субъектности школьника как процесс осознания им своих потребностей в познании и преобразовании себя и окружающего мира в ходе постановки и достижения лично и социально значимых целей учения*. В процессе субъектогенеза у него развиваются надситуативная активность, продуктивная самостоятельность, происходит освоение личностного смысла учения. Эти черты можно рассматривать как инновационные характеристики личности, адекватные современному этапу развития российского общества и информационной цивилизации XXI в.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ГЕНДЕРНОЙ СУБЪЕКТНОСТИ В РАННЕМ ОНТОГЕНЕЗЕ

Семенова Л.Э. (Нижний Новгород)
verunehka08@list.ru

Проблема субъекта и развития субъектности в настоящее время является одной из ключевых в отечественной психологии. При этом в работах многих российских ученых категория субъекта начинает играть системообразующую роль, что, в свою очередь, позволяет говорить о возникновении новой области психологических ис-

следований – психологии субъекта, где решаются принципиально важные вопросы соотношения внешних причин и внутренних условий в детерминации психики, и на этой основе осуществлять переосмысление предмета психологической науки и ее возможных перспектив.

В современной психологии понятие «субъект» раскрывает особый аспект человека как активного существа, преобразующего мир и самого себя. Оно обозначает способности индивида быть иницирующим началом, первопричиной своих взаимодействий с социальным миром, творцом своей жизни, создавать условия своего развития, преодолевать деформации собственной личности (Анцыферова, 2000). И в данной смысловой интерпретации оно вполне соотносится с понятием «субъектность», подразумевающим проявление активно-преобразующих свойств человека (Богданович, 2004). Подчеркнем, что вслед за С.Л.Рубинштейном последнее обычно используют при обсуждении проблем личностного развития индивида, определяя субъектность как целостное, системное качество личности, отражающее ее познавательную и преобразовательную активность по отношению к обществу и самой себе, интегрирующее в себе такие характеристики, как осознанность, самостоятельность, инициативность, избирательность, свобода выбора, ответственность, рефлексивность, самоопределение, саморегуляция, способность к саморазвитию, самоупрежденность, творчество, уникальность, принятие другого и т.п., и определяющее специфику поведения человека (Большунова, 2006; Кудрявцев, Уразалиева, 2001; Моросанова, 2003; Петровский, 1996; Улыбина, 2001; и др.).

Важнейшим критерием субъектности признается умение согласовывать свою индивидуальную активность, способ организации личной жизни с социальными нормами, стандартами и формами деятельности. Иными словами, субъектность проявляет себя через саморегуляцию своего поведения в соответствии с существующими социокультурными образцами и может осмысливаться с точки зрения выбора той или иной линии поведения, согласованного или несогласованного с социальными ожиданиями. Как пишет в этой связи К.А.Абульханова-Славская, субъектность предполагает соотнесение себя с формами социальной жизни, в которых предстоит жить и действовать, выявив свои особенности и возможности, и на этой основе определив свое место в этих формах. При этом активность субъекта заключается в выборе и конструировании из объективно заданных социальных условий (требований, предписаний, ситуаций) своих собственных жизненных задач, что, в свою очередь, оказывается возможным благодаря способности субъекта к интерпретации – переработке в ходе социального познания воспринятого и соответственно понимания посредством раскрытия его смысла и значения.

Отметим, что в контексте вышесказанного особую актуальность в современной психолого-педагогической науке и практике приобретает проблема развития субъектности, которая активно обсуждается многими отечественными авторами, в том числе применительно и к этапу раннего онтогенеза (Кудрявцев, 1997, 1998; Кудрявцев, Уразалиева, 2001; Лапкина, 2007; Пыжьянова, 2006; Слободчиков, Исаев, 2000; Фельдштейн, 1989; Халикова, 2011; и др.).

В этом плане усилиями ряда исследователей установлено, что как свойство личности к преобразованию и самодетерминации субъектность является достижением относительно позднего субъектогенеза, хотя отдельные ее характеристики (инверсия, самостоятельность, инициативное поведение, активное экспериментирование с нормами, элементы произвольной регуляции, осознание возможности свободы выбора и ответственности за него, понимание и принятие другого человека) зарождаются и начинают складываться уже в детском возрасте. Психологами констатируется

ся факт постепенного наращивания субъектности в онтогенезе, ведущей роли в этом процессе социокультурной среды, наличия качественных изменений в ходе становления субъектности, одни из которых приходятся на конец дошкольного – начало младшего школьного возраста, что связано с рождением социального Я ребенка и возникновением внутренней психической жизни, а также общая закономерность развития субъектности в раннем онтогенезе – приоритет внешних факторов (социального взаимодействия) над внутренними (Брушлинский, 2003).

По нашим данным, со всей очевидностью все это проявляется в процессе становления гендерной субъектности детей дошкольного и младшего школьного возраста, которая обнаруживает себя в понимании ребенком самого себя как девочки или мальчика, характере интерпретации своего собственного опыта, степени ориентации на гендерные нормы и стандарты, саморегуляции своего поведения, исходя из существующих в культуре представлений о женственности и мужественности, особенностях восприятия социальных ожиданий и специфики адаптации к ним.

Заметим, что под гендерной субъектностью мы понимаем важнейшую характеристику личности, связанную с ее активностью в овладении культурными знаками гендера и процессом конструирования гендера на индивидуальном уровне (как реализацией присвоенного), находящую свое проявление в эффектах социальных репрезентаций и само-репрезентаций (действиях, высказываниях, оценках, моделях поведения и т.п.). Гендерная субъектность есть результат использования в процессе социального познания гендерной категоризации и самокатегоризации, связанный с определенной внутренней позицией личности, обуславливающей систему ее отношений к миру, другим людям и самой себе, через которую преломляются все внешние воздействия окружающей среды и которая позволяет личности делать осознанные выборы, совершать те или иные поступки (Семенова, 2010).

Результаты выполненных нами исследований позволили определить некоторую специфику относительно становления и проявления гендерной субъектности в период детства. Кратко обозначим выявленные нами особенности.

- Становление и проявление гендерной субъектности на этапе раннего онтогенеза оказывается комплексным процессом, обусловленным спецификой взаимодействия различного рода факторов: внешнего/социального (влияния макро- и микросреды) и внутреннего/собственной активности ребенка.
- Основу развития гендерной субъектности в раннем онтогенезе составляют присваиваемые и впоследствии активно реализуемые в ходе социального взаимодействия культурные знаки гендера – распространенные в обществе и транслируемые ребенку гендерные нормы и стандарты, которые, будучи интериоризованными, становятся культурными средствами организации собственной психики.
- Характер социокультурных влияний макро- и микроуровня, адресуемых современным девочкам и мальчикам, определяет содержательный контекст их гендерной социализации преимущественно по ее традиционному (патриархатному) варианту, основанному на культурных линзах гендерной поляризации, андроцентризма и биологического эссенциализма (Бем, 2004), тогда как альтернативный (эгалитарный) вариант гендерной социализации представлен всего лишь эпизодическими элементами.

- Среди социальных воздействий микроуровня меньшая стереотипность и одновременно большая вариативность индивидуализированных влияний в адрес ребенка наблюдается со стороны матерей, причем главным образом в отношении дочерей, что приводит к большей нестандартности в проявлениях гендерной субъектности девочек.
- Развитие гендерной субъектности мальчиков предполагает наличие двух взаимосвязанных процессов – усвоение маскулинных стандартов и неприятие феминных, тогда как у девочек, как правило, преобладает только один процесс – усвоение феминных стандартов без неприятия маскулинных, что служит доказательством воздействия на детей культурной линзы андроцентризма. Иными словами, в условиях андроцентричной культуры при наличии гендерно-поляризованных практик социальных влияний тенденции отмежевания от норм и стандартов другого пола и более четкой ориентации на нормы и стандарты своего пола особенно ярко проявляются у мальчиков.
- В целом для детей дошкольного и младшего школьного возраста характерен преимущественно репродуктивный тип гендерной субъектности, связанный с воспроизводством доминирующих в их социокультурной среде знаков гендера. При этом в условиях широкого распространения в российском обществе традиционной стратегии гендерной социализации у большинства детей преобладает гендерно стереотипная субъектность, воспроизводящая нормы и стандарты, существенно ограничивающие индивидуальный потенциал личности.
- Общая логика становления гендерной субъектности на этапе раннего онтогенеза оказывается следующей.

Первоначально у всех детей имеет место период наивной гендерно нестереотипной субъектности, который предшествует присвоению культурных знаков гендера. В дальнейшем процесс вхождения ребенка в гендерную культуру общества, интериоризации гендерных норм и стандартов приводит к утрачиванию этой наивной нестереотипности и возникновению гендерно стереотипной субъектности. Однако при наличии у ребенка нестандартного гендерного опыта вследствие проявления стратегии альтернативной гендерной социализации, обеспечивающей интериоризацию разнообразных и вариативных знаков гендера, у некоторых старших дошкольников и младших школьников может наблюдаться переход к сознательной гендерно нестереотипной субъектности, которая предполагает знание традиционных гендерных норм и стандартов и осозанный отказ от них как при оценке других, так и самих себя, умение противопоставить им альтернативные схемы культурного релятивизма и индивидуальных особенностей личности. Именно этот тип гендерно нестереотипной субъектности можно рассматривать как проявление элементов социального творчества в период детства.

РОЛЬ ПСИХОМЕТРИЧЕСКОГО ИНТЕЛЛЕКТА И МОДЕЛИ ПСИХИЧЕСКОГО В ПОНИМАНИИ ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СИТУАЦИЙ СОЦИАЛЬНОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ (НА ПРИМЕРЕ РЕКЛАМЫ)

Сергиенко Е.А., Лебедева Е.И., Таланова Н.Н. (Москва)
elenas13@mail.ru

Данное исследование выполнено в русле подхода «модели психического» при финансовой поддержке РФФИ (проект 11-06-00013(а)) и является частью исследования понимания рекламы детьми дошкольного возраста (Сергиенко, Таланова, 2012).

Результаты предыдущего этапа исследования показали тесные корреляционные взаимосвязи успешности решения задач на понимание эмоций и обмана как маркеров модели психического с развитием понимания рекламных сообщений, отражающих понимание социальных воздействий и понимания нарративов, которые отражали различные социальные взаимодействия детей (взаимодействие ребенка с ребенком, ребенка с родителем и ребенка с чужим взрослым). Эти данные свидетельствуют в пользу предположения о том, что модель психического выступает внутренним когнитивным механизмом понимания социальных взаимодействий и воздействий (Сергиенко, Таланова, 2012).

Результаты показали, что те дети, которые были более успешны в понимании ментальных состояний других людей, лучше понимали рекламные сюжеты (т.е. понимали намерения рекламодателя). Авторы пришли к выводу, что именно способность модели психического является предиктором для развития понимания намерений Другого (в частности, продвинуть товар – основная цель рекламы). Для того чтобы понять намерения в рекламе, дети должны понимать, что их внутренние ментальные состояния отличаются от состояний других людей и что на эти состояния можно влиять.

Анализ сопряженности показателей когнитивного развития, модели психического и понимания социальных воздействий (на примере рекламы) показал изменение роли интеллектуальных способностей в развитии понимания социального мира с возрастом. В 3–4 года уровень развития когнитивных способностей (средний и выше) играет решающую роль в развитии понимания психического, о чем свидетельствуют многочисленные корреляционные связи. В 5–6 лет интеллект утрачивает ведущую роль в реализации способности понимать психический мир и социальные воздействия, чем свидетельствует уменьшение взаимосвязей и их «веса» (Лебедева, Таланова, Сергиенко, 2012).

Также была обнаружена связь между пониманием эмоций и пониманием ситуаций социального воздействия со способностями интегрировать отдельные элементы в единое целое. Мы предполагаем, что при понимании эмоций, в том числе в ситуациях социального воздействия, необходимым является отнесение отдельного примера экспрессии к обобщенному концепту эмоционального выражения. Косвенным подтверждением наших предположений о связи понимания психического мира других людей и способности к обобщенной интеграции может служить гипотеза Ф.Аппе и Ю.Фрит о связи дефицита модели психического и ослабления способности синтезировать разрозненную информацию в единое целое – центральная когерентность (Нарре, 1994).

Однако открытым остается вопрос о том, что же в действительности определяет понимание детьми рекламы: общие когнитивные способности или модель психического? В данном исследовании мы ставили перед собой задачу не просто выявить взаимосвязи между переменными, но также протестировать теоретическую модель влияния уровня интеллектуального развития и развития модели психического на понимание детьми рекламы, поскольку результаты предыдущих этапов исследования понимания рекламы детьми дошкольного возраста показали:

- 1) увеличение взаимосвязей между успешностью понимания ментального мира и пониманием рекламных сообщений с возрастом;
- 2) уменьшение взаимосвязей между уровнем психометрического интеллекта и пониманием рекламы с возрастом;
- 3) связь способности к интеграции в когнитивных задачах и необходимости категоризации непосредственных проявлений психических состояний к обобщенному концепту, что согласуется с представлением центральной когерентности, характерной как для когнитивных способностей, так и модели психического.

Мы предположили, что способность модели психического влияет на понимание рекламы не прямо, а опосредованно через когнитивное развитие. Для проверки этой гипотезы нами была проведена статистическая процедура моделирования структурными уравнениями.

Всего в исследовании приняли участие 70 типично развивающихся детей четырех возрастных групп: (от 3-х до 6-ти лет), посещавших детские сады г. Москвы.

Для оценки развития модели психического использовались задачи на распознавание эмоций по лицевой экспрессии на фотографиях и пиктографических картинках, задачи на понимание неверных мнений и обмана. Стандартные задачи на развитие модели психического были дополнены нарративными заданиями, направленными на анализ представлений о понимании детьми ментальных состояний и их причин в процессе социальных взаимодействий. Данный метод позволяет оценить способность распознавания эмоций и ментальных причин этих эмоций на основе рассказа (вербальное описание ситуаций) у детей.

Для изучения понимания социальных воздействий были подобраны три типа рекламных сообщений (по два примера на каждый тип): коммерческая реклама детских продуктов питания, адресованная взрослым и детям; реклама игрушек, адресованная детям и взрослым; и социальная реклама широкой адресации, пропагандирующая семейные ценности.

Оценка интеллектуального развития детей проводилась с помощью «Теста интеллекта Векслера для дошкольного и младшего школьного возраста» (WPPSI – Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence).

Для тестирования теоретической модели влияния уровня интеллектуального развития и уровня развития модели психического на понимание рекламы использовалась статистическая процедура моделирования структурными уравнениями с помощью статистического пакета SPSS 21.0 и приложения AMOS (версия 21.0).

В соответствии с полученными ранее данными о взаимосвязях между пониманием детьми рекламы, пониманием эмоций и способностью интегрировать отдельные элементы в единое целое, мы предположили, что влияние уровня развития модели психического на понимание рекламы опосредуется интеллектом.

В нашей теоретической модели три латентные переменные: понимание рекламы, модель психического и интеллектуальное развитие – и одна независимая переменная – возраст. Причинно-следственные связи между переменными представлены в соответствии с результатами, полученными на предыдущих этапах исследова-

ния и нашими теоретическими предположениями. Мы предполагаем, что понимание рекламы изменяется с возрастом и зависит от уровня развития модели психического (опосредованно через интеллект) и интеллектуальных способностей детей.

Каждая латентная переменная модели была протестирована с помощью конфирматорного факторного анализа. Включение индикаторов понимания социальных взаимодействий (нарративов) в переменную «модель психического» обусловлено как теоретическими предпосылками, поскольку понимание ситуаций социального взаимодействия, по сути, является реализацией способностей модели психического, так и статистическими процедурами, обеспечивающими приемлемое согласие модели эмпирическим данным.

При тестировании теоретической модели были исключены индикаторы способностей, входящих в латентную переменную «интеллект» (показатели по шести субтестам) на основании анализа модификационных индексов согласия модели и уровня значимости регрессионных весов отдельных индикаторов. Таким образом, в латентную переменную «интеллект» вошли переменные, отражающие оценки по 4-м субтестам теста интеллекта Векслера: «осведомленность», «понятливость», «словарный» и «складывание фигур».

Исходя из критериев проверки согласия модели, мы можем утверждать, что теоретическая модель отражает структуру эмпирических данных ($\chi^2 = 69,839$, $df = 61$, $p = 0,205$, $CMIN/DF = 1,145$; $CFI = 0,987$; $RMSEA = 0,046$; $PCLOSE = 0,529$).

Результаты анализа свидетельствуют о положительном влиянии возраста (0,458^{***}) и уровня интеллектуального развития (0,572^{***}) на понимание рекламы детьми дошкольного возраста. Высокий коэффициент регрессионной связи модели психического и уровня интеллектуального развития (0,705^{***}), вероятно, объясняется опосредующим влиянием понимания ментального мира на понимание рекламы. Мы предполагаем, что интеллект является медиатором влияния модели психического на понимание рекламы. То, что наша теоретическая модель, где интеллект рассматривался в качестве медиатора, действительно отражает структуру эмпирических данных, уже было подтверждено. Но утверждать, что интеллект имеет реальную трансформирующую силу, мы можем, только если не прямое влияние модели психического на понимание рекламы производит некий эффект, отличный от прямых влияний. В соответствии с моделью непосредственное влияние уровня развития понимания ментального мира на понимание рекламы равно 0. Однако стандартизированный коэффициент опосредованного (непрямого) влияния модели психического на понимание рекламы – 0,549^{***}, что подтверждает наше предположение о том, что интеллект является важным медиатором связи между моделью психического и пониманием рекламы.

Поскольку понимание социальных воздействий на примере рекламы может рассматриваться как реализация модели психического в ситуации реальной социальной компетенции, именно интеллектуальное развитие является тем опосредующим фактором, который определяет успешность этой реализации. По-видимому, по аналогии с пороговой зависимостью между моделью психического и интеллектом, для успешного понимания ментальных состояний в ситуациях социального воздействия необходимо развитие определенных когнитивных способностей.

Эти данные согласуются с данными, полученными нами ранее об изменении с возрастом взаимосвязей между пониманием ментального мира и уровнем интеллектуального развития.

СУБЪЕКТИВНЫЙ ВОЗРАСТ КАК ПРЕДИКТОР ПОВЕДЕНИЯ

Сергиенко Е.А., Лялина И.А. (Москва)

Elenas13@mail.ru

Природа возрастных различий – фундаментальный вопрос в изучении человеческого поведения. Хотя хронологический возраст является базовым измерением, но для понимания человеческого развития, его внутренних субъективных координат субъективный возраст представляется собой возможно ключевой конструкт, позволяющий открыть новые пути анализа самоопределения, субъективного выбора сценариев собственной жизни и их интерпретации. Субъективный возраст человека – это самовосприятие собственного возраста. Когнитивная иллюзия возраста – это разница между хронологическим и субъективным возрастом человека, которая возникает в процессе жизни человека. Хронологический возраст отражает, сколько лет прожито, а субъективный возраст свидетельствует, как субъективно себя ощущает человек. Индивидуальная возрастная идентификация (субъективный возраст), возможно, определяется двумя уровнями ментальных репрезентаций: стабильными (якорными) и более лабильными, изменяющимися проксимальными референциями возраста. Стабильные репрезентации – индивидуальные модели развития, маркирующие собственное поведение относительно возрастных ментальных схем. Проксимальные репрезентации или ментальные возрастные маркеры изменяются в соответствии с событиями, которые проблематизируют возраст. Это означает, что именно такие события играют роль интегратора и реинтегратора в изменениях и сдвигах в индивидуальной возрастной идентичности (данное положение подробно обосновано в исследованиях автобиографической памяти, наиболее полно представленных в работах В.В. Нурковой (2009)). Подобное понимание уровней организации ментальных маркеров возраста, связанных с субъективной идентификацией, позволяет объединить изучение субъективного возраста с разными подходами к психологическому возрасту (типологического, событийного и мотивационного). Жизненные события оказывают непосредственное и опосредованное влияние на самовосприятие возраста (событийный подход). Временная перспектива тесно связана с субъективным возрастом человека и организацией собственного поведения (мотивационный подход). Выбор стратегии и сценария жизненного пути включает субъективную идентификацию, построение когнитивной и жизненной перспектив.

Наши исследования субъективного возраста, его динамики, внутренних ориентиров оценки возраста себя и других людей проводятся по нескольким направлениям: изучение связи субъективного возраста с представлениями о временной перспективе, субъективными представлениями о физическом и ментальном здоровье, с регуляцией поведения, с возможностью продолжения работы. Здесь мы коснемся только отдельных результатов, поскольку работы продолжается. При этом мы не ограничиваемся пожилым возрастом, а исследуем довольно продолжительный период онтогенеза от 20 до 80 лет.

Анализ динамики субъективного возраста на русскоязычной выборке в нашей работе (Сергиенко, 2011, 2012) показал, что она соответствует общемировым данным. Молодые люди 20–23 лет идентифицируют себя близко к хронологическому возрасту, в возрасте 25–30 лет – моложе на 0,48, в группе 40–50 лет –

моложе на 6,49 года, а люди 60–70 лет – на 11,15 года. Однако общий субъективный возраст складывается из четырех составляющих, которые представлены неравномерно. У молодых людей биологический субъективный и хронологический возраст отличаются минимально, тогда как эмоциональный субъективный – максимально. Люди среднего возраста значительно моложе ощущают себя физически, обладают интересами, характерными для молодых. В группе 60–70 лет разница между составляющими субъективного возраста и календарными значениями серьезно нарастает. Наименьшая разница наблюдается между эмоциональным и календарным возрастами (8,46 лет), а наибольшая – между социальным субъективным возрастом и реальным (12,51 года). Значительна разница в субъективной оценке биологического возраста и реального – 11,56 и интеллектуального и реального – 12,08 года (значимость различий $p=0,000$). Наши исследования показали, что именно субъективный возраст в существенной степени, по сравнению с хронологическим, тесно взаимосвязан с представлениями о временной перспективе, психологическим здоровьем, социально-экономическим статусом (профессией, занятостью, семейным положением) (Сергиенко, 2012; Туганцева, 2011).

Насколько субъективный возраст человека, по сравнению с хронологическим возрастом, может быть связан с большей эффективностью регуляции собственного поведения? Для ответа на данный вопрос были проведены исследования молодых людей, военнослужащих, солдат срочной службы. Полагалось, что для молодых людей, живущих в ограниченном пространстве гарнизона, потребуется усиленный контроль поведения и совладания со стрессами, что может привести к изменениям возрастной идентичности. В исследовании приняло участие 111 военнослужащих по призыву в возрасте от 18 до 25 лет ($Me = 20,7$, $Min = 18,5$, $Max = 25,8$). Все участники на момент тестирования прослужили как минимум 4 месяца, т.е. в выборку не включались солдаты, которые только прибыли в воинскую часть. Таким образом, у всех военнослужащих уже прошла первичная адаптация к новым условиям и установились отношения в коллективе. В исследовании использовались следующие методики: 1. Опросник «Стилевые особенности саморегуляции поведения – ССП-98» В.И. Моросановой (Моросанова, 2004); 2. Опросник «Шкала контроля за действием» Ю. Куля в адаптации С.А. Шапкина (Шапкин, 1997); 3. Опросник «Эмоциональный интеллект» –SREIT Н.Шутте (Schutte et al., 1998; Садокова, 2001); 4. Опросник выявления эмоционального выгорания (MBI) К. Маслач, С. Джексон в адаптации Н.Е.Водопьяновой (Водопьянова, 2008); 5. Опросник SACS – «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций» С. Хобфолла (Хобфолл, 1994); 6. Методика на определение субъективного возраста, модифицированный вариант опросника «Age-of-Me» (Вагак, 1979); 7. «Тест смысловых ориентаций» Д.А. Леонтьева, Е.И. Рассказовой (Леонтьев, Рассказова, 2006); 8. Опросник «САН» В.А.Доскина, Н.А.Лаврентьевой, В.Б.Шарай, М.П.Мирошникова (Леонова, 1984); 9. Анкета (образование, болезни, экономическое положение, профессии родителей); 10. Опросник «Индекс жизненного стиля» Р.Плутчика, Г.Келлермана, Х.Р.Конте (Plutchik, Kellerman, Conte, 1979; Романова, Гребенников, 1996; Вассерман и др., 2005). Восприятия субъективного возраста солдатами срочной службы оценивают субъективный возраст старше реального, но незначимо на 0,30 года, что отличается от молодых людей, не служащих в армии (0,48). При этом восприятие ими своего биологического (как чувствуют) и эмоционального (как выглядят) оценивается значимо моложе своего возраста (на 0,4 и 0,2 года соответственно). Субъективный социальный и осо-

бенно интеллектуальный возраст солдат отличается уже более существенно от календарного на 0,5 и 1,3 года, т.е. возраст, на который они действуют (социальный), и возраст их интересов (интеллектуальный) воспринимаются старше. Для анализа соотношения субъективного возраста, его составляющих и контроля поведения вся выборка была поделена на три группы: недооценивающие свой субъективный возраст относительно реального (т.е. считающие себя моложе), переоценивающие его (считающие себя старше) и оценивающие тождественно (субъективный возраст был равен хронологическому). Корреляционный анализ данных свидетельствует, что субъективный возраст даже внутри группы молодых людей дает значительные различия. Солдаты, воспринимающие себя старше, отличаются по всем составляющим контроля поведения: эмоциональной регуляции, когнитивному и волевому контролю в сторону большей компетенции и адаптивных возможностей, хотя признаки эмоционального выгорания в виде деперсонализации указывают на существование внутренних проблем. Однако индивидуальные ресурсы, проявляющиеся в составляющих контроля поведения, позволяют им демонстрировать более адаптивные формы поведения. Значительные различия, полученные по выраженности совладающего поведения у солдат, воспринимающих себя моложе или идентично реальному возрасту. Различия в использовании различных совладающих стратегий были обнаружены в группе недооценивающих свой субъективный возраст и считающих его тождественным календарному. Обращает на себя внимание, что биологический субъективный возраст солдат показал наибольшие различия в предпочтениях совладающих стратегий. Солдаты, недооценивающие свой биологический субъективный возраст, чаще используют ассертивные действия, прибегают к социальным поддержкам, вступают в социальные контакты и прибегают к манипулятивным действиям. Обращение к социальным контактам также была значимо чаще в данной группе с субъективным социальным возрастом (возрастом действий), чем солдаты, оценивающие данный вид субъективного возраста равным хронологическому. Использование такой стратегии, как «Избегание», как к способу преодоления стрессовой ситуации чаще прибегают юноши, недооценивающие интеллектуальный субъективный возраст, по сравнению с юношами, у которых интеллектуальный субъективный возраст равен паспортному. Данная стратегия реализуется для сохранения индивидуальных ресурсов скорее, чем для их активного использования.

Таким образом, даже внутри группы молодых людей субъективный возраст лучше предсказывает регуляцию поведения, чем хронологический возраст. Возможно, что именно в ситуации военной службы по призыву, сопровождающейся повышенным напряжением всей психической организации молодых людей, субъективный возраст становится отражением эффективности регуляции поведения как показателя возможностей индивидуальных ресурсов. Изменение возрастной идентификации под влиянием внешних вызовов (строгая регламентация военной службы, оторванность от дома, иные требования и оценки, в большей степени объектные, а не субъектные отношения со стороны командиров, иные взаимоотношения со сверстниками) обуславливают изменения проксимальных репрезентаций возраста, регулирующих поведение.

Работа выполнена при поддержке РФНФ, грант № 11-06-00916.

СИСТЕМА ДОВЕРИТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ И РАЗВИТИЕ СУБЪЕКТНОСТИ В ОНТОГЕНЕЗЕ

Скрипкина Т.П. (Москва)
skripkinaurao@mail.ru

Развиваемый в последнее десятилетие субъектный подход является одним из наиболее перспективных направлений отечественной психологии. С точки зрения данного подхода открываются новые перспективы в изучении феноменов, которые раньше не были предметом научной рефлексии в психологии, ибо они затрагивают регуляцию поведения целостного человека, являясь при этом субъектными феноменами особого рода. К таким феноменам можно отнести веру и доверие, так как именно они, как показывает анализ, лежат в основе конструирования целостной картины мира, с одной стороны, и в основе регуляции поведения человека – с другой.

Категория субъекта как метасистемы позволяет изучать человека целостно, а его внешнюю активность – как опосредованную внутренним миром. Вместе с тем в психологической науке до сих пор не сложилось единой точки зрения относительно критериев субъекта. По мнению Е.А.Сергиенко (2009), существует два противоположных подхода: акмеологический и эволюционный.

С точки зрения акмеологической позиции, субъект представляется вершиной, результатом развития личности (К.А.Абульханова, А.Г.Асмолов, А.Л.Журавлев, В.В.Знаков, В.А.Петровский, З.И.Рябкина, Г.В.Залевский и др.). Однако, по мнению Е.А.Сергиенко, такое понимание субъекта нарушает континуально-генетический принцип, который был положен в основу понимания психологии субъекта А.В.Брушлинским. Данная точка зрения ограничивает понимание онтогенетических оснований становления субъекта и субъектности, так как не позволяет объяснить, как приходит человек к этому высшему уровню своего развития и является ли индивид субъектом на более ранних стадиях своего развития. Эволюционное понимание субъектности (Л.И.Божович, В.И.Слободчиков, А.Ш.Тхостов, В.В.Селиванов, Е.А.Сергиенко) предполагает ее постепенное развитие в онтогенезе. Более того, Е.А.Сергиенко показывает возможность объединения акмеологического и эволюционного понимания критериев субъектности посредством объединения субъектно-деятельностного и системно-эволюционного подходов в единый системно-субъектный подход. В сочетании с континуально-генетическим принципом такой подход позволяет представить критерии субъектности как уровневые характеристики. По мере развития человека происходит развитие разных уровней его субъектности, которые образуют целостное единство и уникальную индивидуальность. При этом признается, что субъектом человек не рождается, а становится, причем человек становится субъектом уже в раннем онтогенезе.

Эвристичность идеи, высказанной Е.С.Сергиенко, подтверждает цикл проведенных нами и под нашим руководством исследований, посвященных поиску детерминант и условий развития субъектности в онтогенезе.

Нами изучалась роль доверия к миру и к самому себе (Э.Эриксон) как базового элемента становления субъектности в онтогенезе. Особым образом была изучена проблема доверия к себе как феномену субъектности. Доверие к себе – феномен личности, позволяющий человеку занять определенную (пристрастную), ценностную позицию по отношению к самому себе, и, исходя из этой позиции, строить соб-

ственную жизненную стратегию. Данный подход позволяет не только рассматривать и интерпретировать внешнюю активность как опосредованную внутренним миром, но и вскрыть внутриличностные детерминанты и механизмы, лежащие в основе соотношения внешнего и внутреннего при регуляции человеческого поведения.

Исходя из этих идей, было высказано предположение, что система доверительных отношений человека является условием гармонизации отношений человека с миром и с самим собой. Являясь субъектным феноменом личности, доверие существует во внутреннем, субъективном мире и является фундаментальным условием целостного взаимодействия человека с миром. При этом уровень одновременной выраженности доверия к себе и к миру в каждой конкретной ситуации и является одним из механизмов, лежащих в основе регуляции целостного поведения человека. В этой связи можно предполагать, что степень сформированности доверия к себе и к разным сторонам или фрагментам мира может определять масштаб развития субъектности человека на разных этапах онтогенеза.

Основной замысел данного цикла работ состоял в том, чтобы выявить, как влияет несформированная на ранних этапах онтогенеза установка на доверие к миру на дальнейшее развитие ребенка. В связи с этим эмпирическим объектом исследований выступали дети разных возрастов, развивающиеся в условиях дома ребенка и детского дома. Нами было сделано допущение, что дети, лишенные опыта взаимодействия с близким взрослым, на первых стадиях онтогенеза испытывают депривацию доверия, как к миру, так и к самому себе.

Как показали исследования, депривация социального доверия детей, находящихся в условиях детского дома, затрагивает эмоциональную, личностную и поведенческую сферы ребенка, а формирование доверия идет по пути стагнации развития доверительных отношений с окружающим миром. В целом, проведенные исследования показали, что доверие, с одной стороны, выступает одним из условий развития и изменения самого человека, а с другой стороны – важнейшим результатом развития. У детей дошкольного возраста формирование эмоционально-нравственных эталонов деформировано или отстает в развитии, у них не дифференцированы эмоции, что одновременно подкрепляется ситуативными факторами негативного опыта взаимодействия с окружающими людьми. В результате этого основные формально-динамические характеристики доверия (избирательность, парциальность и мера) не формируются, на основе чего происходит дальнейшая деформация развития как эмоционально-нравственной, так и личностной сфер, что неблагоприятно сказывается на отношениях ребенка с социальным окружением. В личностной сфере дети, лишенные базовых доверительных установок, испытывают крайнюю неуверенность и чувство незащищенности, имеют низкую самооценку. В результате всех перечисленных выше особенностей у детей с депривацией доверия оказываются несформированными адекватные поведенческие реакции. Их поведение оказывается не ориентированным на установление нормального человеческого контакта, на развитие форм совместной игровой деятельности, на развитие навыков совместной деятельности, а сводится просто к защите своего «Я» в виде компенсаторных форм. Исследование, проведенное с младшими школьниками, показало, что у детей, развивающихся в условиях детского дома, становление себя как субъекта учебной деятельности происходит с большими трудностями и значительной задержкой, по сравнению с детьми, растущими в семье, что напрямую связано с депривацией доверительных отношений. К тому же у них в этом возрасте продолжает усиливаться стагнация в установлении нормального доверительного контакта как с

другими детьми, так и со взрослыми. Однако самым ответственным возрастом для формирования субъектности является подростковый возраст. Данные эмпирических исследований показывают, что возраст между 10 и 12 годами является переломным в становлении именно субъектной составляющей самосознания, так как к старшему подростковому возрасту формируется относительно самостоятельное внутриличностное образование – доверие к себе, являющееся основным условием субъектности. Итак, подростковый возраст оказывается наиболее сензитивным для формирования доверия к себе как внутриличностного интегративного качества, позволяющего подростку перейти на новый уровень субъектности, связанный с подлинной саморегуляцией и самоорганизацией собственной жизни.

Изучение особенностей взросления подростков, воспитывающихся в разных социальных условиях, и имеющих разный опыт доверительных отношений, позволили выделить различные типы взросления, в основе которых лежат полученные эмпирическим путем модели доверительных отношений. Причем в центре выделенных типов взросления лежат особенности развития системы доверительных отношений (уровень выраженности доверия к себе и одновременно к миру), гармоничность которых может быть деформирована в различных направлениях.

Результаты проведенных исследований позволяют утверждать, что доверие является механизмом, способом, интегрирующим внешнее и внутреннее, делая их относительно друг другу в субъективном мире подростка, и тем самым не только определяет тип взросления как процесса социализации и индивидуализации, но и формирует субъектную активность, адекватную для каждого из выделенных типов взросления. Как показано в ряде исследований, высшим уровнем развития субъектности является индивидуальность человека. Мы предположили, что сензитивным периодом для развития индивидуальности как высшего уровня становления субъектности является ранняя юность. В специально проведенном исследовании были получены данные, которые показали, что гармоничное соотношение высокого уровня доверия к себе и высокого уровня доверия к другим является определяющим при наделении окружающими той или иной личности статусом индивидуальности. При этом, как показывают эмпирические данные, для людей, наделенных статусом индивидуальности, значимость уровня доверия к себе на порядок выше, чем значимость уровня доверия к социальному миру. Следовательно, наличие высокой степени доверия к себе у индивида является важным фактором признания его в качестве индивидуальности. Таким образом, проведенные исследования показали, что онтогенетическое развитие выступает как процесс смены уровней субъектности (каждый из которых наполнен своим качественно отличным от других содержанием), что отражается в освоении (или неосвоении) адекватных возрасту видов деятельности и типов активности.

РАЗВИТИЕ РЕСУРСОВ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ ПОДРОСТКОВ В ТРЕНИНГОВЫХ ПРАКТИКАХ «РЕЖИССИРОВАНИЯ»

Скутина Т.В. (Красноярск)
tvforte@mail.ru

С позиций гуманистической трактовки человека как субъекта, считал А.В. Брушлинский, «особенно важно все глубже раскрывать изначальную социальность и активность человеческого индивида, становящегося субъектом в процессе беско-

нечного многообразия взаимосвязей между человеком и обществом» (Брушлинский, 1994). Проведенное нами исследование преследовало цель выявить влияние совместной театральной деятельности подростков, с акцентированием позиций Драматурга и Режиссера, на активизацию и развитие ресурсов подростков к занятию и реализации субъектной управляющей позиции в общении.

Развитие субъектной, авторской позиции – одно из генеральных направлений личностного развития в подростковом возрасте. «На этом отрезке онтогенеза, – пишет К.Н. Поливанова, – ребенок строит собственную субъектность как субъектность авторства, т.е. подросток лишь постольку является таковым, поскольку он замысливает собственное действие, осуществляет его, получает собственный продукт и тем самым проявляет собственный замысел» (Поливанова, 1996). Однако доведение замысла до продукта представляет для подростка проблему. Характерным для этого возраста является спонтанное продуцирование разнообразных инициатив, начинаний, недоводимых до конца.

Вместе с тем субъектность рассматривается в качестве условия и предпосылки личностной формы общения как специфически человеческое качество рефлексивного осознания себя самого, как источник субъектной активности в общении (Степанский, 1991). Именно в подростковом возрасте на основе созревания когнитивных и личностных предпосылок, общение выходит на качественно новый уровень, который «может служить тем интерпсихическим пространством, в котором начинают разворачиваться новые – собственно подростковые процессы развития» (Цукерман, 1998).

С другой стороны, подростковый возраст, согласно Д.Б. Эльконину, – период мотивационно-потребностного развития, углубленной ориентации в нормах, смыслах, мотивах *отношений людей, формирования личных смыслов жизни*. Для решения «задач на смысл» преимущественное значение имеют символические средства, представленные языками искусств (Веракса, Дьяченко, 1996). «Искусство и есть та единственная деятельность, которая отвечает задаче открытия, выражения и коммуникации личностного смысла действительности, реальности» (Леонтьев, 1983).

Мы предприняли попытку использования символического языка театрального искусства в образовательном пространстве подростковой школы как средства художественного моделирования социально-психологических ситуаций, актуальных и проблемных для подростка, и средства проявления субъективного отношения подростка к ситуации, поиска ее смысла, «выражения открытого, найденного» (Леонтьев, 1983).

Подчеркнем, что речь идет не о разработке уроков театра, а об обеспечении продуктивного разрешения подростками актуальных половозрастных идентификационных конфликтов, развития их коммуникативной и конфликтной компетентностей. Именно на эти цели направлен учебный курс, опирающийся на началах психологии, этики, права «Интересы. Ценности. Нормы» (ИЦН) для 5–7 кл. (Б.И. Хасан, А.В. Дорохова), действующий в Красноярской гимназии «Универс».

На первом этапе исследования в центре нашего внимания оказалась позиция Режиссера, аккумулирующая функцию авторства и управления процессом совместной творческой деятельности, поэтому в качестве рабочего названия проекта мы выбрали «Режиссирование». В переводе на русский язык «режиссер» означает «управляющий». «Человек, который явно видит свой замысел и затем, работая со съемочной группой, умеет довести его до окончательного и точного воплощения, может быть назван режиссером» (Тарковский, 1992). От режиссера требуется *творческая*

индивидуальность, неповторимое своеобразие личности, придающее уникальнй характер результатам его творчества (Карп, 2003).

Предполагалось, что, по мере совершения проб «режиссирования» в рамках образовательного модуля, актуализируются индивидуальные ресурсы подростка к занятию управляющей позиции в общении: инициативность, умение влиять на людей, устанавливать межличностные контакты, доводить задуманное до конца.

Мы разработали и провели течение третьей четверти 2011–2012 учебного года образовательный модуль из шестидвоенных уроков, на материале курса ИЦН тем «Я и мои сверстники», «Я и мой дом», «Что мне можно, а что – нельзя». В результате дискуссии выделялись актуальные противоречия, волнующие вопросы. Например, «Роль в компании – это выбор или приговор?», «Может ли быть подростковая компания без лидера?», «Что не должно быть можно никому». В качестве домашнего задания подросткам предлагалось написать свой ответ, оформить свою позицию в форме пьесы. Затем пьесы ставились. На первом этапе модуля в качестве режиссера выступал сам автор, на втором позиции Драматурга и Режиссера были разделены. На третьем этапе обсуждался фрагмент повести А. Алексина «Поздний ребенок», конфликт родителей и подростка в выборе друзей, характеры персонажей. Задачей подростков было написать свой вариант продолжения действия в форме пьесы.

В исследовании приняли участие 39 подростков, учащихся 6-х классов, 2 группы девочек и одна мальчиков, занимающихся в рамках курса «ИЦН» отдельно.

До и после этой деятельности производились замеры при помощи методики КОС 2, а также разработанных нами шкал самооценивания и взаимоценивания таких блоков, как «инициативность», «умение влиять на сверстников», «организаторские способности», «коммуникативные качества», «конфликтная компетентность».

Предлагаемая деятельность вызвала живой отклик как у учителей, так и у учеников, в большинстве своем активно включавшихся в процесс. Увлеченные постановкой спектакля, подростки подчас забывали о переменах (курс идет в виде сдвоенных уроков).

Особое внимание мы уделяли детям, обнаружившим себя с новой стороны, проявившим инициативу, ранее непроявляемую на уроках.

До и после занятий в формесовместной театрализованной деятельности участникам предлагались методика КОС 2 и разработанные нами шкалы самооценивания и взаимоценивания качеств, связанных с управлением. При помощи последней методики учитель предмета «ИЦН» оценивал каждого подростка с точки зрения качеств, проявляемых им в общении со сверстниками. В результате обнаружено совпадение статистически значимых по критерию знаков ($p \leq 0,01$ во всех случаях) изменений у всех трех групп по шкалам: «легко устанавливает отношения со сверстниками» (коммуникативный блок), «предлагает свои идеи, замыслы» (блок инициативы), а также статистически значимый положительный сдвиг по 9 шкалам опросника КОС – 2.

Более выраженные изменения по большому числу параметров произошли у подростков, активно пробовавших себя в качестве Режиссера как по данным самооценки, так и по оценке учителя.

«Социальность не сводится к влиянию последнего на индивида. Необходимо учитывать и исследовать не только влияние общества на индивида, но и индивида на общество, членом которого он всегда является», – писал А.В. Брушлинский (Брушлинский, 1994). Совершая пробы в ролях Драматурга, Режиссера, реализуя свою активность, свой замысел в совместной творческой деятельности со сверстни-

ками, подросток, наш взгляд, совершает также шаг в направлении управления собой, а в перспективе – своей жизнью и общественно значимой деятельностью.

ОТРАЖЕНИЕ ПОСТРОЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ЖИЗНЕННОГО ПУТИ У ПОДРОСТКОВ (НА ПРИМЕРЕ ПОРТФОЛИО УЧЕНИКОВ 8–9 КЛАССОВ)

Смирнова О.М., Савина О.О. (Москва)
Savindm2006@gmail.com

В начале XXI в. в русле общего процесса модернизации российского образования вполне закономерно возник вопрос о необходимости модификации существующей пятибалльной шкалы отметок. Этому способствовало и окончательное введение ЕГЭ, образовательных стандартов профильного обучения. Одним из ориентиров качественного обновления оценки является технология портфолио, которая вместе с тем не претендует на окончательное решение этой проблемы. Конечную цель учебного портфолио многие авторы видят в доказательстве прогресса обучения по результатам, по приложенным усилиям, по материализованным продуктам учебно-познавательной деятельности. Использование технологии «портфолио», или «папки личных достижений», возможно, поможет в какой-то мере решить проблемы, связанные с объективным оцениванием результатов деятельности ученика. Однако при введении «портфолио» встречаются проблемы и затруднения – как сугубо технические (оформление материалов и документов, включаемых в портфолио, место для хранения и т.д.), так и социально-психологические (Новикова и др., 2006). Психологические и социально-психологические проблемы связаны, во-первых, с неоднозначным отношением к новой технологии со стороны педагогов, школьников и их родителей, во-вторых, с трудностями рефлексии и построения своего жизненного пути в подростковом и юношеском возрасте. Отражение индивидуального жизненного пути является важной составляющей портфолио, так как в его структуре занимает особое место в разделах «Мои жизненные планы» и др.

Изучение субъектности в концепциях отечественных психологов (К.А.Абульханова, Б.Г.Ананьев, А.В.Брушлинский, А.Н.Леонтьев, Б.М.Ломов, А.К.Осницкий, А.В.Петровский, В.А.Петровский, С.Л.Рубинштейн и др.) представлено достаточно широко и разнопланово. Объединяющим моментом является представление об активной роли самого человека в процессе жизнедеятельности: общения, учебе, работе. Субъектная соотнесенность человека с миром реализуется в разных формах его активности и по-разному выступает в его самосознании. Субъективные особенности каждого человека, неповторимость индивидуальных условий его воспитания и бытия порождают различные предпосылки для становления личности активным субъектом своего поведения, деятельности. Основная характеристика субъекта – переживание человеком себя как суверенного источника активности, способного в определенных границах намеренно осуществлять изменения окружающего мира и самого себя (Анцыферова, 1989).

Способность быть субъектом является не только предпосылкой, но результатом жизненного пути личности, ее поступков, в которых она и выявляется, и формируется. Субъект жизни – это личность, которая активно строит, модифицирует,

совершенствует жизненные отношения и тем самым детерминирует индивидуальный жизненный путь. Жизненный путь трактуется как история формирования личности, обусловленная как объективными биологическими, социальными, историческими факторами, так и собственной активностью личности в качестве субъекта жизни. Смысл жизни является фундаментом для формирования личности. Смысл жизни оказывается первичен по отношению к жизненным целям, жизненному стилю и частным смыслам всех поступков и событий в жизни индивида.

Значительное количество исследований построения индивидуального жизненного пути недостаточно описывает особенности его построения на разных возрастных и жизненных этапах. В данной работе предпринимается попытка изучить особенности построения индивидуального жизненного пути в конце подросткового возраста в период осуществления подростками профильного выбора. Наиболее активно осознание и построение своего жизненного пути начинается в подростковом и юношеском возрасте.

Перед подростками и юношами возникает проблема самоопределения, в первую очередь профессионального, а также самоопределения в жизни, построения жизненной перспективы. Подросток стремится к целям, которые не присутствуют в настоящем, а находятся в ближайшем или отдаленном будущем. По этой причине побудительные мотивы и поведенческие акты анализируют не только по содержанию, но и по временной их локализации. Основные личностные изменения в подростковом и юношеском возрасте, опосредованные и опосредующие индивидуальный жизненный путь ученика: развитие мотивационной сферы личности; определение своего места в жизни; формирование мировоззрения и его влияние на познавательную деятельность; развитие критического абстрактного мышления; самосознание и моральное сознание; развитие рефлексии на себя и на мир; развитие способности быть субъектом своей жизни.

Представление жизни включает в себя не только работу, но и семью, друзей, личностное развитие. От того, как человек выстраивает свои жизненные цели, зависит, каким будет его портфолио. Портфолио могут быть использованы для мотивации учащихся, осуществления обучения через рефлексивную и самооценку и использоваться при оценке размышлений учащихся и их письменных работ. Учебные достижения ученика, представленные в портфолио, отражают представления о своей жизненной перспективе в силу того, что подбираются учеником с учетом выбираемого учеником профиля или индивидуальной образовательной траектории (ИОТ). Работая с портфолио, учащиеся рефлексивно, объективно представляют свои возможности и самостоятельно оценивают личные достижения. Почти в каждом разделе портфолио ученику приходится задумываться о том, а как он представляет себе свою будущую жизнь. Могут быть выделены следующие жизненные перспективы: личностные; собственно жизненные. Анализ портфолио ученика может показать его способ организации жизни через характеристики его: жизненной позиции, жизненной линии, жизненной перспективы (Абульханова, Березина, 2001).

Проблему настоящего исследования можно сформулировать следующим образом: ученики 8–9 классов современной школы находятся в ситуации, когда им предстоит делать выбор индивидуальной образовательной траектории, вуза, работы, своей дальнейшей жизни, но многие ли из них серьезно задумывались о своем профессиональном будущем, включая его как один из элементов своего индивидуального жизненного пути?

Целью исследования было выявление особенностей построения жизненного пути у учащихся 8–9 классов. Исследование проведено в ГБОУ гимназия 1505 «Московская городская педагогическая гимназия-лаборатория». В исследовании приняли участие 96 учеников (юношей – 39, девушек – 57). Из них 50 учеников 8 класса и 46 учеников 9 класса. Методики исследования: опросник «Готовность подростков к выбору профессии»; автобиография (рефлексия достижений); методика «Линия жизни»; «8 Шагов» (Модификация методики «5 шагов» (Пряжников, 2003).

Сравнительный анализ представлений об индивидуальном жизненном пути учеников 8 и 9 классов показал, что для последних более характерны следующие особенности: 1) уточняются, конкретизируются цели; 2) увеличивается количество целей, направленных на личностное развитие; 3) расширяется временная перспектива, что делает ее более развернутой, целостной и при этом многовариантной и многоаспектной; 4) происходит увеличение связей между событиями прошлого, настоящего и будущего (построение трансперспективы); 5) расширяется репертуар предполагаемого ролевого поведения (представлений о себе как о будущих мужьях, женах, родителях по методике «Линия жизни»); 6) профессиональные цели становятся менее зависимыми от окончания школы и вуза; 7) увеличивается уровень рефлексии.

Сходными чертами в построении жизненного пути у учащихся 8 и 9 классов является преобладание профессиональных целей. Были выявлены положительные характеристики построения жизненного пути учениками 8–9 классов, а именно: 1) жизненный путь у большинства учеников является планируемым, насыщенным планами и надеждами, что говорит о содержательной и интересной жизни человека; 2) высокий уровень рефлексии учеников; 3) развитие способности быть субъектом своей жизни.

В 9 классе видна тенденция снижения значимости учебных целей относительно профессиональных и личностных. Это процесс подчинения учебной деятельности более важной цели – будущей деятельности, что побуждает человека учиться не ради самого учения, а для чего-то значимого для него в будущем.

Одной из важных общих характеристик построения индивидуального жизненного пути в 8–9 классе является неустойчивость жизненных планов. Но в общем можно говорить о том, что ученики 8 и 9 класса готовы к обсуждению построения своего жизненного пути и использованные методики помогают направить и структурировать эту деятельность. В ходе исследования было обнаружено, что большинство учеников сталкиваются с проблемой самоопределения, в первую очередь профессионального, а также самоопределения в личной жизни.

Анализируя информативность примененных методик для отражения подросткового жизненного пути в портфолио, можно рекомендовать составление «автобиографии», «8 шагов» и «Линия жизни». Методика «Автобиография», несмотря на то, что обладает важным информирующим и мотивирующим потенциалом, редко отражает аспекты, связанные с будущим. Проблемой может являться также личный характер отражаемых в методике сведений, которые не подлежат разглашению и не могут быть помещены в портфолио. Методики «8 шагов» и «Линия жизни», ориентирующие на отражение значимых событий в жизни человека и его планов на будущее, способствуют развитию рефлексии, позволяют ученику продумать шаги по достижению выбранной им цели, предусматривая при этом возможные трудности, препятствия.

СУБЪЕКТНОСТЬ В СТАРОСТИ КАК ФАКТОР САМОРАЗВИТИЯ

Смульсон М.Л. (Киев, Украина)
smulson@ukr.net

Концепция субъекта как творца своей истории и вершителя своего жизненного пути путем осуществления разнообразных видов «творческой, нравственной, свободной» специфически человеческой активности (Брушлинский, 1994) является принципиальной основой рассмотрения современной психологической проблемы старости.

Старость – это специфический возрастной период, который, по нашему мнению, можно рассматривать как плацдарм для обобщенных теоретико-экспериментальных исследований не только возрастной, генетической психологии, психологии развития, но и общей психологии. Однако следует отметить, что такая возможность, безусловно, возникла лишь в недавнее время. Среди многих причин этого выделим две, на наш взгляд, основных.

Первая является научно-психологической: это появление постнеклассической методологии с ее новыми подходами к исследованию. Только появление постнеклассических исследовательских подходов, например проектно-технологической парадигмы, предоставило возможность действительно развернуть адекватные исследования пожилого возраста, в том числе экспериментальные, используя систему понятий, широко апробированных на других возрастных категориях (развитие, новообразование, ведущая деятельность и др.). Ведь старость характеризуется хаотическим влиянием разнообразных и разноплановых социально-психологических и психологических факторов на пожилого человека, а также отсутствием определенных социальных институций (типа детского сада, школы, вуза, организации), в которых можно было бы экспериментировать, не ожидая серьезных изменений состава, состояния физического и психического здоровья членов группы, их настроения, взаимоотношений. Все это отнюдь не способствует постановке и осуществлению с пожилыми людьми классического психологического исследования (с экспериментальной и контрольной группами, которые находятся в одинаковых условиях и отличаются только специфическими психологическими влияниями).

Вторая причина является скорее социально-психологической. Это начатая в двухтысячные годы борьба общества против эйджизма, иными словами против предвзятого отношения к старости, непринятия пожилых людей, их дискриминации. Ясно, что это связано, в первую очередь, с очевидным старением общества, которое больше не может терпеть неуважение к себе самому. Разрабатываются и научные подходы к изменению соответствующих стереотипов.

Так, социологи справедливо полагают, что старость – это не столько возрастной период, сколько искусственно сконструированный нормативный социальный проект, иными словами, набор конвенциональных правил, законов, принципов, норм, ценностей. Именно последние определяют как стереотипизированное отношение к старым людям представителей других поколений, так и во многом поведение самих пожилых людей, их отношение к себе. Механизмами такого социального конструирования, по мнению российских социологов, является, во-первых, научный дискурс, особенно медицинский, который описывает старость как период слабости, нетрудоспособности, доживания, вне определения положительных сторон этого возрастного периода. Во-вторых, речь идет об «эластичности» требований к отноше-

нию к пожилым людям и о маркере межпоколенных взаимоотношений, основным в котором является представление о сегодняшней старости как модели собственного будущего. Отмечаются также такие нетривиальные механизмы, как лингвистическая составляющая, иными словами, отсутствие позитивных/наличие негативных смысловых маркеров у терминов, связанных со старением (имеется в виду вообще оппозиция «новое–старое», акцент на прогрессе, изменениях, молодости как людей, так и идей), и влияние художественного дискурса, образы которого также во многом формируют социальные ожидания относительно пожилых людей.

Очевидно, что перестройка механизмов социального конструирования старости как проекта не выглядит как очень простая вещь. Однако проясняются, по крайней мере, направления такой перестройки. Для нас наиболее интересным представляется роль собственно людей пожилого возраста в конструировании такого проекта и возможность переструктурирования их отношения к себе и к собственной старости. Иными словами, речь идет о субъектности, развитии и саморазвитии в старости и их специфике.

Отметим, что современные концепции непрерывного прижизненного развития (life-span development), т.е. развития, которое осуществляется в течение всей жизни, утверждают, что любому процессу развития присуща внутренняя динамика приобретенного и утраченного (Анцыферова, 2006; Балтес, 2001; Костюк, 1969; Максименко, 2006; Смутьсон, 2010). Речь идет о развитии в течение всей жизни, которое не останавливается никогда, даже в смерти, и она тоже означает определенное самодвижение и саморазвитие. Появилось понятие непрямолинейного развития, в соответствии с которым в течение жизни происходит не только наращивание потенциалов, а существуют спады и плато, амплификация (обогащение) определенных функций и обеднение других, и это тоже означает развитие. Так, например, доказано, что интеллектуальное развитие просходит в течение всей жизни и является многомерным, однако функционирование интеллекта изменяется: текучий операционно-динамический интеллект постепенно превращается в кристаллизованный предметно-содержательный – психологическую основу мудрости (Голдберг, 2003; Хорн, 1989).

Существенным в плане концепции непрерывного развития является понятие «задачи развития». Они включают группы проблем, требований и жизненных ситуаций, которые порождаются биологическим развитием, социальными ожиданиями и собственными действиями людей. Эти проблемы изменяются в ходе жизни и придают направление, силу и наполнение развитию.

Мы связываем развитие с изменениями ментальной модели мира, опираясь при этом на концепцию саморазвития (самодвижения) Г.С.Костюка (Костюк, 1969). По Г.С.Костюку, субъект ставит собственную цель развития и использует для ее достижения разные возможности и потенциал – как личностный, так и тот, который предлагает внешняя среда. Иными словами, субъект конструирует собственное пространство развития. Следовательно, саморазвитие связано со становлением новообразований, изменением ментальной модели мира либо же системы ментальных моделей (менталитета), а также с приобретением нового смысла, реинтерпретацией субъективного опыта (Смутьсон, 2009).

Однако существуют ли принципиальные различия между развитием в старости и развитием в другие периоды жизни? В чем специфика субъектности в старости? Действительно ли распадается она в старости под влиянием деменции и танатофобии? Мы полагаем, что это необязательно именно так, хотя задачи развития в старости

сти и специфичны, поскольку связаны со сложными взаимоотношениями между старостью и будущим.

Отношение человека к своему будущему анализируют, как известно, в соответствии с самооценкой его временных рамок, уверенностью в возможности изменить ситуацию, а также по количеству планов и намерений. Многочисленные планы и намерения свидетельствуют о конструктивном отношении к будущему, которое мобилизует творческий потенциал, хотя и в это вопросе, очевидно, необходимо чувство меры.

Другая крайность – когда планов и намерений почти нет, когда будущее воспринимается как нечто аморфное, не поддающееся влиянию, представляется пустотой, которая пугает – свидетельствует о резком дефиците субъектности. Показано, что такое восприятие будущего характерно для людей, причем отнюдь не только старых, которые надолго потеряли работу, перенесли тяжелые утраты, по разным причинам потеряли мобильность. Однако в старости, если не вести речь о деменции, основной причиной такого отношения к будущему является танатофобия, иногда принимающая острые, «злокачественные» формы. В исследованиях, проведенных под нашим руководством (Березина, 2011; Коваленко-Кобылянская, 2012), убедительно показано, какими яркими красками расцветивается жизнь пожилого человека, когда ему удастся победить танатофобию и, соответственно, как минимум, вернуться к прежнему уровню субъектности или нарастить его.

Еще одним специфическим аспектом задач развития в старости является то, что они определяются и решаются в основном самостоятельно, они принципиально индивидуализированы – с поправкой на возраст, состояние здоровья, семейное положение, профессиональные моменты и т.п. Поэтому можно утверждать, что механизмом развития в старости является субъектно обусловленное «самостоятельное самопроектирование» (хотя это словосочетание и выглядит несколько тавтологично). Это отличает старость от других возрастных уровней, когда развитие осуществляется в организованных социумом условиях.

Попытки «возвращения» из старости на другие возрастные уровни не только невозможны, но и опасны, рискованны (ведь известен жизненно опасный статус «молодой старик»). С другой стороны, поддаться старости, сдаться «на ее милость» также оказывается необычайно опасным, чреватым стагнацией, «злокачественной» танатофобией, деменцией и пр. При этом определение задач старости предусматривает понимание будущего как спроектированного и созданного, а не «настоящего, которое длится».

Отсюда вытекает общая специфика развития субъекта в старости, которое принципиально выступает как саморазвитие и требует специальной работы над собой – от интеллектуальной до физической, которую мы предлагаем назвать «деятельностью саморазвития». При этом надо учесть, что регресс некоторых функций, их не всегда амплифицированное переструктурирование также выступает как развитие (Сергиенко, 2011). И в результате пожилой человек, постоянно работая над собой, приспособливается к себе самому – другому, получает другую структуру памяти, внимания, наконец, общего интеллекта, а главное, реинтерпретированную более адекватную ментальную модель мира.

ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ВАРИАНТЫ РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТНОСТИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Солодкова Т.И. (Новосибирск)
solodkowa2008@mail.ru

В отечественной психологической литературе написано множество статей и монографий, прямо или косвенно касающихся данной проблемы, в которых представлены противоречивые точки зрения относительно понимания сущности субъектности, ее становления и индивидуальных вариантов развития. Так, например, остаются без четких ответов следующие вопросы: субъектность изначально присуща человеку или она формируется в процессе жизни; каковы основные субъектные качества человека; каковы основные пути формирования субъектности; какой возраст является сенситивным для развития субъектных качеств? Поиск ответов на эти вопросы особенно важен для понимания особенностей юношеского возраста, так как в этот период реализуются беспрецедентные по своему масштабу и значению процессы формирования субъектных качеств, обеспечивающих эффективное самоопределение современного человека в социокультурном контексте.

Данная работа посвящена поиску ответов и решений на ряд обозначенных вышевопросов и проблем.

Впервые категория субъекта была разработана в отечественной психологии в рамках субъектно-деятельностного подхода С.Л. Рубинштейна. В своей работе «Человек и мир» С.Л. Рубинштейн обратился к трактовке категории субъекта не просто как источника и носителя активности, а как источника причинности всего бытия (Рубинштейн, 1997). С точки зрения автора, субъект – это способ реализации человеком своей сущности в мире.

Необходимость использования термина «субъектность» возникает тогда, когда необходимо описать субъектные свойства человека: специфический характер активности; способность использовать возможности своей психики для реализации своих целей, занимать авторскую позицию по отношению к своей психике и предметной деятельности, преодолевать свои возможности для решения задач, достигать своих целей, изменять себя и окружающую среду; готовность нести ответственность. В этом смысле субъектность проявляется и реализуется в субъектной позиции по отношению к самому себе, своей деятельности и взаимоотношениям с другими людьми.

Развитие понятие субъекта и субъектных свойств человека было активно продолжено учениками С.Л. Рубинштейна. Так, К.А. Абульханова полагает, что субъект представляет собой высший уровень развития человека, каждая личность в разной мере реализует себя как субъекта жизни и в качестве такого субъекта обнаруживает свой способ жизни, свою индивидуальность (Абульханова-Славская, 2001). А.В. Брушлинский определяет субъектность как системную целостность всех сложнейших и противоречивых качеств человека, в первую очередь его психических процессов, состояний и свойств его сознания и бессознательного (Брушлинский, 1992). По его мнению, будучи изначально активным, человеческий индивид, однако, не рождается, а становится субъектом в процессе общения, деятельности и других видов своей активности.

В обсуждении проблемы развития субъектности доминирует позиция тех исследователей, которые считают, что субъектность присуща человеку на протяжении

всей его жизни, начиная с ранних периодов его развития (В.О. Татенко, В.И. Слободчиков, Е.А. Сергиенко, Н.Я. Большунова, Э. Эриксон и др.) При этом ими рассматриваются различные основания выделения стадий формирования субъекта в онтогенезе. Так, В.В. Селиванов выделил девять стадий развития субъекта на основании критерия сложности его связей с миром (Селиванов, 2003.). Формирование зрелых субъектных характеристик уже начинается в юношеском возрасте. Благодаря ориентации на духовное, личностное развитие, в юношеском возрасте происходит становление мировоззрения, смысловой системы и системы отношения человека к труду, самому себе, другим людям. В этом смысле, юношеский возраст является сенситивным периодом для развития субъектности как качества личности, способа бытия. Хотя в психологии до сих пор нет четких границ, которые определяют юность как возрастной период жизни, многие отечественные и зарубежные психологи признают, что она является этапом перехода от подросткового возраста к самостоятельной взрослой жизни. Учитывая многообразие возрастных периодизаций, разработанных учеными разных школ и направлений, мы придерживаемся мнения, что нижняя граница юношеского возраста определяется окончанием обучения в старших классах школы – 17–18 лет (период ранней юности – 17–21 год), а верхняя – возрастом 23–24 года – окончание вуза (период зрелой юности – 21–24 года).

Становление субъектности в юношеском возрасте имеет разные пути развития. В ходе эмпирического исследования были выявлены индивидуальные варианты развития субъектности, которые имеют очевидные различия по целому ряду психологических характеристик. Выделенные типологические особенности, прежде всего, в уровнях осмысленности жизни, жизнестойкости, степени макиавеллизма, выраженности алекситимии, ответственности, признании социокультурных образцов как мер своих поступков, могут быть интерпретированы как различия в общем уровне развития субъектности у описанных типов личности.

Первый вариант развития субъектности (низкий) предполагает безответственность как качество личности, алекситимическую направленность, макиавеллизм, отсутствие в жизни целей в будущем, низкую жизнестойкость. Люди этого типа испытывают трудность в определении и описании собственных переживаний. Для них характерно фокусированность в большей мере на внешних событиях, чем на внутренних переживаниях. Они убеждены в том, что при общении с другими людьми ими можно и даже нужно манипулировать. Для них характерна гедонистическая направленность личности.

Другой тип развития субъектности (высокий) связан с выраженной ответственностью, четко обозначенными жизненными целями, высокой жизнестойкостью, отсутствием стремления манипулировать другими людьми, развитой эмоциональной сферой. Для представителей этого типа характерна готовность отвечать за совершенные действия, поступки и их последствия. Такие люди убеждены, что человеку дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь. Они обладают ярко выраженной жизнестойкостью; способны видеть и принимать действительность такой, какова она есть; готовы действовать такими способами, которые позволят им легче пережить неприятности; умеют находить смысл в различных сторонах жизни. В данную группу входят целеустремленные люди, имеющие цели в будущем, которые придают жизни смысл, которые считают себя сильными личностями, обладающими достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о ее смысле. Они являются носителями идеи, что они могут контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь.

Полученные результаты позволяют лучше понять специфику особенностей субъектности в юношеском возрасте и могут быть использованы как при планировании исследований по проблемам субъектности, так и при психологическом консультировании и психологическом сопровождении развития юношей и девушек.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТНОСТИ ЛИЧНОСТИ

Стахнева Л.А. (Орел)
Stahneva@inbox.ru

В современных социальных условиях усиливается необходимость внутреннего самоизменения, развития субъектности – быть активным, предприимчивым, уметь поддерживать равновесие в своей жизни, конструктивно разрешать возникающие проблемы. Проблема развития субъектности личности приобретает не только теоретическое, но и практическое значение для определения концептуальной основы подготовки будущих специалистов, обеспечивающей возможность конструирования моделей обучения субъектно-развивающего характера и создание на их базе программ психолого-педагогического обеспечения образовательного процесса вуза.

Имплицитно идея субъектности в зарубежной персонологии представлена в таких категориях, как «потребность в самоутверждении» (А.Адлер), «идентичность» (Э. Эриксон), «самость» (К.Юнг), «рост личности изнутри» (К.Рождерс), «поиск смысла» (В. Франкл), «самоактуализация» (А.Маслоу) и др. В отечественной психологии субъектность понимается как особое личностное качество, связанное с активно-преобразующими свойствами и способностями; как системное свойство индивидуальности; как содержательная, действенная характеристика активности человека; как центральное образование человеческой реальности, возникающее на определенном уровне развития личности и представляющее ее новое системное качество, подразумевающее способность к самостоятельному жизнетворчеству, способность производить изменения в мире и в самом себе. Показателями развития субъектности являются активность, рефлексивность, интернальность, ответственность, способность к самореализации и самосовершенствованию, продуктивное освоение различных видов деятельности.

В психолого-педагогических исследованиях субъектность рассматривается как детерминанта и условие успешного профессионального становления личности, как фактор ее психологической устойчивости и жизнеспособности.

Результаты многочисленных исследований свидетельствуют о том, что в целом наблюдается несформированность субъектности личности. По данным диссертационного исследования А.Ф. Березина (2003), низкий уровень организованности и самостоятельной активности характеризует, прежде всего, российских студентов. Исследования самосознания студентов, развивающихся в различных культурах, показывают, что в качестве наиболее противоречивой характеристики студентов в отечественной выборке выделяется отсутствие связи высоких показателей мотивации достижения и любви к порядку. Российские студенты даже при наличии высокого уровня мотивации достижений придают низкое значение планированию деятельности и ее самостоятельной организации. Несформированность субъектности у студентов проявляется в низкой мотивации учебной деятельности – в основном на получение диплома, в позднем достижении личностной зрелости.

Психологические трудности развития субъектности личности обусловлены многими факторами, в том числе и феноменологическими особенностями рассматриваемого явления. Изменения в сфере субъектного опыта, как правило, происходят в экзистенциальных ситуациях (К.Роджерс, И. Маслоу, В. Франкл). Развитие субъектного начала в теории К. Юнга связано с развитием духовной метасилы и умением воздействовать на архетипы. Показателем субъектности в теории А.Адлера является соединение высокой степени социального интереса, креативного Я с высоким уровнем активности. Особая роль в развитии субъектности принадлежит самому субъекту, его способности к саморазвитию.

В отечественной психологии разработаны различные концептуальные подходы к изучению активности субъекта: концепция личности как субъекта (С.Л. Рубинштейн), личности как субъекта деятельности (Б.Г. Ананьев), как субъекта жизни (К.А. Абульханова-Славская), как субъекта психической активности (В.А. Петровский, В.И. Слободчиков, В.А. Татенко и др.). В проблематике активности субъекта эвристический интерес представляет вопрос о внутренних условиях и механизмах, детерминирующих развитие субъектности личности.

В концепции К.А. Абульхановой-Славской (1999) в качестве внутренних условий, детерминирующих развитие личности как субъекта, рассматриваются активность и сознание как жизненно-функциональные высшие способности. Механизм, обеспечивающий активность субъекта, представлен как семантический интеграл трех составляющих: притязаний (потребности, мотивы), саморегуляции (возможности самоорганизации), удовлетворенности-неудовлетворенности. Активность, сознание, саморегуляция как структурные компоненты субъекта – это внутренние условия развития субъектности личности.

О.А. Конопкин (2001) рассматривает целенаправленную произвольную активность как основной модус субъективного бытия человека. Осознанная саморегуляция представляет механизм развития субъектности личности, который определяет целенаправленную и конструктивную позицию человека в повседневной жизнедеятельности и перспективе его развития. Саморегуляция как психологическое явление – это процессы выдвижения целей активности и управление достижением этих целей. В.И. Моросанова (2005) отмечает, что исследования осознанной саморегуляции выводят психологию субъекта в конкретно-психологический план.

Необходимыми условиями развития субъектности является наличие субъектной позиции и субъектного опыта (Осницкий, 1996). Систему субъектных механизмов, выделенных В.А. Татенко (1996), образуют механизмы самовопрошения, антиципирующего самополагания, самопотенцирования, самоопределения, самоактуализации, самооценивания, самоапперцепции.

Многие исследователи полагают, что неременным атрибутом активности субъекта является наличие внутренней свободы, которая предполагает свободу выбора цели. Овладение внутренней свободой осуществляется через такие функции, как способность управлять мотивационными тенденциями, регулировать их целеполагание, саморегуляцию, ответственность, свободу творчества. Важнейшим внутренним условием является самоопределение как осознание личностью своей позиции «нужно» – «хочу» – «могу».

Нахождение смысла, развитие субъектного начала – трудный процесс. Концепция субъекта учитывает и подсознательный аспект психики, связанный с такими феноменами, как неадаптивность, надситуативная активность (Петровский, 1997). Неадаптивная активность проявляется в явлениях творчества, познавательной активности, в таких формах проявления субъектности, как «бескорыстный риск», «вы-

ход за границы прогнозируемого» и др. Посредством неадаптивной активности субъект преодолевает внешние и внутренние ограничения деятельности. При этом субъектность и бесконтрольность в отношении своих действий – явления несовместимые.

Активность и деятельность – ведущие факторы в развитии субъектности личности. Развитие субъектности – это процесс поиска личностью смысловых оснований и построения способов реализации найденных смыслов. Трудности формирования мотивационно-потребностной сферы обусловлены тем, что мотивы, как правило, не осознаются, осознаются только цели действий (А.Н. Леонтьев). Прав В.К. Вилюнас (1990), что никакая логика, разъяснения, убеждения, интеллектуальное воздействие на человека сами по себе новой мотивации не создают, а служат лишь для переключения, перераспределения уже существующих эмоционально-мотивационных отношений. Поэтому одним из условий развития субъектности является *мотив, который должен построить сам субъект*. Построение нового мотива – сложный процесс, связанный с переоценкой ценностей. Формирование нового мотива зависит от таких механизмов, как потребность в саморазвитии, самооценка, способность к антиципации. Потребность в саморазвитии проявляется в способности намечать цели и достигать их, в умении создавать временную перспективу развития, усваивать стандарты времени, умении эффективно распоряжаться своими временными ресурсами. Самооценка как личностно-базовое регуляционное качество является важным энергетическим ресурсом личности, необходимым для достижения поставленных целей. Антиципация проявляется в способности предвосхищать события, интуитивно предвидеть возможные варианты развития событий. Антиципация включает в себя процессы целеполагания и целеосуществления, связанные непосредственно с мотивацией.

Резюмируя, отметим, что субъектные механизмы (рефлексия, саморегуляция и др.) активизируют процессы самомотивации и самодетерминации в развитии субъектности личности.

Важным условием развития субъектности личности является мыслительная активность, поскольку мышление и сознание представляют специфический тип детерминации, который обеспечивает возможности развития активности субъекта. Анализ психотехнологий по саморазвитию личности как субъекта (В. Жикаринцев, А. Свияш, В. Гурганов, В. Долохов, Х. Сильва, Р. Стоун, Ш. Гавэйи, Д. Скотт, Н. Хилл, О. Мандино и др.) дает основание заключить, что возможности саморазвития связаны, главным образом, с развитием позитивного мышления, мотивации, ориентирующей на успех. Базовой идеей предлагаемых методик является положение о том, что правильная организация мыслей – необходимое условие развития системы субъектных качеств. Поэтому следует интенсивно и энергично насыщать себя положительными мыслями. Сила мысли основана на голографическом эффекте. Новое понимание сущности реальности – модель голограммы, разработанная физиками Д. Бомом, К. Прайбрамом. Открытия физиков сводятся к следующему: наши мыслительные процессы взаимосвязаны с физическим миром. Поэтому мозг может непосредственно влиять и влияет на материальную действительность. Познавательная активность субъекта, совершающего ментальную реконструкцию этого мира, является важным условием развития субъектности, поскольку активизирует субъектные механизмы, которые обладают мощной энергетической ценностью: мобилизуют энергию, оказывают организующее влияние на поведение человека, делают психику гибкой. Обобщая сказанное, отметим, что изучение внутренней детерминации развития,

разработка психологии субъекта является основой субъектного подхода в образовании и способствует гуманизации всех сфер психологической практики.

СТРУКТУРА СУБЪЕКТНОСТИ КАК ОСНОВАНИЕ КРИТЕРИАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ОЦЕНКИ ЕЕ РАЗВИТИЯ У СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНИКА

Суворова О.В. (Нижний Новгород)
olgavenn@yandex.ru

Изучение развития детской субъектности строится сегодня преимущественно на исследовании отдельных субъектно-личностных свойств, деятельностных и поведенческих проявлений ребенка.

Отдельные проявления старшего дошкольника – самостоятельность, автономность поведения, избирательность, полнезависимость, стремление к нравственной оценке сверстника, познавательные и творческие возможности – имеют целостное основание в новом строении субъектно-личностной сферы.

Предлагаемая нами критериально-ориентированная оценка развития субъектности старшего дошкольника базируется на следующих концептуальных положениях.

В разделяемом нами системно-эволюционном подходе становление субъектности как свойства личности рассматривается не как вершина личностного развития, а как процесс ее постепенного развертывания, реализуемый на протяжении всей жизни человека (Б.Г.Ананьев, Л.И.Божович, Л.С.Выготский, В.И.Слободчиков, Е.А.Сергиенко, Н.Н.Толстых и др.).

Основываясь на характеристических свойствах субъектности, связанных с качеством, направленностью и источником активности, мы определяем субъектность как свойство личности, в основе которого лежит отношение к себе как к деятелю, реализующему преобразующую внешнюю (творческую) и внутреннюю (самодетерминирующую и смыслообразующую) активность, которая развивается в условиях полимодальной (вариативной) социокультурной среды.

С системно-эволюционных позиций структурная организация субъектности является необходимым условием ее развития и целостности и возникает в раннем онтогенезе (К.А.Абульханова, А.А.Волочков, А.К.Осницкий и др.).

В нашей концепции структура субъектности в раннем онтогенезе включает в качестве ее ядра преобразующую или субъектную (творческую и смыслообразующую) активность личности в системе деятельностей и отношений ребенка как единство саморегуляции, мотивации и самосознания, а в качестве периферических компонентов – рефлексию, свободу выбора, уникальность, самопринятие, принятие другого, саморазвитие, которые существуют в интериндивидуальной, разделенной со взрослым форме, как своеобразная пластичная мембрана. Мотивация задает направленность потока активности ребенка в системе деятельностей и отношений, характеризует ее источник, указывая на ее инициатора (внешняя или внутренняя по отношению субъекту действия) и содержание (внешнее или внутреннее по отношению к цели); саморегуляция несет в себе способы управления потоком активности и проявляется как осознанная или неосознаваемая, произвольная или волевая, автономная или зависимая, поисковая или репродуктивная; самосознание фик-

сирует достижения субъекта, реализует функцию атрибуции результата, на основе самопознания и самоотношения закрепляет достигнутый результат как знание о себе, своих возможностях и способностях, рождает новые притязания, цели и стремления субъекта, т.е. оформляет отношение к себе как к деятелю.

Типичные способы мотивации, саморегуляции, самосознания как формы субъектного опыта закрепляются в личностных сферах. Периферические свойства субъектности актуализируются в субъектном опыте взаимодействия со взрослым как с носителем субъектности, в сфере кооперации со сверстниками, в процессе взаимодействия с предметно-развивающей средой.

Характер развития центральных личностных сфер позволяет оценить возрастной переход от дошкольного к младшему школьному возрасту как рубежный для интернализации личности, развития и интеграции ядра формирующейся субъектности – субъектной активности ребенка. Преобразующая, субъектная активность как ценностный способ отражения, выражения и осуществления жизненных потребностей личности, проявляясь через инициативу и ответственность, мотивацию достижения, притязания и удовлетворенность, саморегуляцию и самоконтроль является ядром формирующейся субъектности как свойства личности старшего дошкольника. Накопленный ребенком потенциал субъектной активности составляет ядро и внутреннее условие становления субъектности личности.

В условиях перехода от дошкольного к младшему школьному возрасту, наряду с децентрацией, начинает проявляться линия интернального развития личности ребенка, т.е. субъектного развития в направлениях: от реактивного к активному поведению; от репродуктивного к творческому действию; от социально выработанного значения к смыслу; от внешней мотивации (мотивации достижения) к внутренней (мотивации отношения, смысла); от внешнего самоконтроля к внутреннему; от зависимой саморегуляции к автономной; от разделенной со взрослым к внутренней психической жизни; от экстернальной к интернальной и объективной атрибуции.

Мы рассматриваем субъектность как процесс и результат смыслообразования, смыслопорождения и через осознанное отношение к себе как к деятелю в процессе овладения и присвоения системы деятельностей: коммуникативной, игровой, познавательной, учебной. *Ведущим внутренним фактором развития субъектности ребенка* в условиях перехода от дошкольного к младшему школьному возрасту является потенциал субъектной активности в системе деятельностей и отношений, в которые он включен. Система деятельностей создает условия обобщения и интеграции опыта субъектности ребенка в общении, игре, познании, учебе.

В качестве показателей развития уровней субъектности ребенка мы рассматриваем характер мотивации, уровень притязаний, характер самоописаний и самооценки, ее обоснований в системе деятельностей и отношений ребенка, тип атрибуции, саморегуляции и сотрудничества со сверстниками.

Качественная характеристика уровней развития субъектности ребенка в обозначенном возрастном переходе может быть представлена следующим образом.

Низкий уровень развития субъектности (досубъектный)

Это дети с преобладанием внешней мотивации, их активизирует и направляет в деятельности и отношениях со взрослыми и сверстниками игровой мотив, отметка, широкие социальные мотивы: эмоциональное принятие сверстника, положительная оценка, одобрение, похвала взрослого.

Поскольку они зависят от подкрепления извне, опора на внутренний ресурс, толерантность к неудаче и настойчивость, волевая интенция, стремление продолжать попытки, менять способы деятельности и отношений не сформированы. Реак-

ция на успех и неудачу в случае неодобрения остро переживается, становится неадекватной. Поскольку цели деятельности чаще ставятся извне, более инициативными детьми и взрослым, то и самоконтроль, и процесс саморегуляции, и оценка по ходу деятельности также зависят от них (зависимый самоконтроль, внешняя атрибуция успехов и неудач). Соответственно, уровень притязаний, как правило, не сформирован. Самооценка часто неадекватно завышена или занижена, преобладают простые объектные самоописания, отношение к себе как к деятелю не сформировано. Типичен репродуктивный характер деятельности и целеполагания, зависимое, полевое поведение в отношениях и совместной деятельности, взаимодействие со сверстниками импульсивно-непосредственное.

Средний уровень развития субъектности (предсубъектный)

У этих детей преобладают внешние мотивы (игровой мотив, отметка или социальный мотив), а также появляется один или два внутренних мотива (учебный, позиционный или познавательный мотив). У части детей сформирован определенный уровень притязаний, однако возможности часто несогласованы со стремлением к успеху, с притязаниями ребенка. Соответственно, преобладает завышенная и неадекватно завышенная самооценка, простые объектные и субъектные самоописания. Локус контроля внешний и внутренний, с тенденцией к объективному анализу ситуаций. Соответственно, у части детей выражен автономно-репродуктивный, у других – зависимо-поисковый уровень саморегуляции.

Типичен творческий характер в игровой и продуктивной деятельности, в решении проблемно-познавательных ситуаций – чаще зависимо-поисковое поведение, они чувствительны к помощи взрослого, активны и успешны в отношениях и кооперации со сверстниками.

Высокий уровень развития субъектности (просубъектный)

У этих детей выражена тенденция к преобладанию внутренней мотивации, сформирован адекватный или завышенный уровень притязаний. Преобладает адекватная и завышенная самооценка, наряду с объектными, широко используются субъектные самоописания. Для самоконтроля характерны толерантность к неудаче, внутренняя атрибуция и объективный анализ неприятной ситуации, в познавательной деятельности фиксируются автономно-поисковый и зависимо-поисковый уровень саморегуляции. Для детей с высоким уровнем субъектности характерны интерес к деятельности, отражение себя в ней, творческий характер детских деятельностей, учебно-познавательной деятельности, инициативность и самостоятельность в отношениях, в то же время выражена способность к кооперации со сверстниками. Дети этой группы позиционируют и отражают себя как самоценного деятеля, направлены на содержательную творческую деятельность, испытывают интерес к совместной со сверстниками деятельности, вступают в контекстное общение со взрослым, осознают свои границы, качества, способности и возможности (что они хотят, умеют, могут, чему хотят научиться), внеситуативно относятся к себе, саморегуляция носит активный, поисковый характер, автономный или зависимый, разделенный с партнером в корреляции со сложностью задачи, ситуации.

Исследование динамики уровней развития субъектности ребенка в условиях возрастного перехода от дошкольного к младшему школьному возрасту имеет выраженный статистически значимый рост от досубъектного к предсубъектному и просубъектному уровням.

Критериально ориентированная система оценка развития субъектности ребенка, предлагаемая нами, позволяет дать качественную характеристику направленности становления детской личности, применять ее в практике детского развития.

ПОНЯТИЯ «СУБЪЕКТНЫЙ ПОДХОД», «СУБЪЕКТНОСТЬ» И «ЧЕЛОВЕК КАК СУБЪЕКТ ЖИЗНИ»

Тесля С.Н. (Сочи)
Wayness@yandex.ru

Субъектный подход опирается на принцип единства человека и бытия, раскрывающихся в понятии становления и взаимообусловленности. Это единство может быть выражено «квантово-волновой» метафорой: в понятии «человек» «схвачена» «устойчивость изменчивости бытия», в понятии «бытие» – «изменчивость устойчивости человека». В обоих случаях подчеркиваем процессуальность живой, самоорганизующейся системы «человек». Вслед за И.Кантом ставим «человека» лицом к вопросу «Что делать?», акцентируя принципиальную незавершенность, всегда становящееся существо «человека» как открытой неравновесной системы, синергийного феномена (С.С. Хоружий).

Относительно «носителя бытия – «человек», относительно «изменчивое» человека – «бытие». Их единство можно выразить так: если это «человек», он «бытийствует», если это «бытие» – оно «человеческое». Утверждается взаимопорождаемость человека и бытия. В порождении бытия образуется человек, и, образуясь человеком, он порождает бытие.

Метакатегория «человек» в методологии психологии может быть конкретизирована в таком концепте, как «субъект жизни». Субъект жизни – категория отечественной психологии личности, примененная С.Л. Рубинштейном (Рубинштейн, 1957) для характеристики определенной позиции человека по отношению к проживаемой им жизни в целом. Следовательно, позиции могут быть разные, но есть такая позиция, которая может быть «осуществлена» только «человеком как субъектом жизни».

Позиция субъекта жизни может быть конкретизирована в ее истоках как установка к преобразению/преобразованию/произведению «жизни» в «бытие» в ритме становления. Более емко она выражается понятием «порождение» (бытия). Соответствие ритму становления является критерием выраженности «качественности» позиции по отношению к жизни. В зависимости от глубины или степени выраженности позиции, жизнь субъекта жизни обретает измерения «бытия».

Важны идеи Рубинштейна о «характере» субъекта жизни. Константной чертой субъекта жизни, по С.Л. Рубинштейну, признана его характеристика как субъекта «познания и действия». Понятие «субъект действия и познания» выражает продуктивный характер субъекта жизни, позволяет говорить о нем как об источнике (производителе), главном участнике и «гипотетической цели» собственной продуктивной активности. Невозможно говорить о «бытии» «без» субъекта жизни, так же как невозможно говорить о «сознании» в отрыве от «бытия» (сознание есть «сознание бытия»). В контексте «перевода жизни в бытие» бытие есть бытие субъекта жизни, а субъект жизни – бытийствует.

Синонимом и одновременно критерием «переведенности» и «переводимости» жизни в бытие может выступить понятие «осмысленность» или «осмысление». Бытие связано с осмысляющей активностью субъекта жизни и представляет собой «жизнь, исполненную смысла», «жизнь, преобразуемую смыслом».

На наш взгляд, в положениях об активности, продуктивности субъекта жизни С.Л. Рубинштейна выражены смысл и значение «субъектности» субъекта жизни, и

мы можем ввести и рассматривать понятие «субъектность» в одном ряду с категорией «субъект жизни». Субъектность – понятие, используемое в отечественной психологии личности и социальной психологии личности для выражения содержания одного из способов бытия субъекта жизни и одновременно одного из способов бытия субъектом жизни.

С помощью понятия «субъектность» формулируется социально-психологический механизм (метод, стиль) произведения бытия субъектом жизни. «Субъектность» показывает и направленность активности субъекта жизни. Стратегический смысл и «сверхзадача» «субъектности» субъекта жизни – в преобразении действительности (жизни) в направлении идеала (полноты бытия) или в порождении идеального себя, преобразующего реальное себя. В отношении субъекта жизни справедливо говорить об «интегральной идентичности» как направленности его субъектности.

В понятие «субъектность», таким образом, вкладывается значение «процесса», «порождения бытия» в ритме становления человека человеком, и «субъектный подход» связан, в первую очередь, с проведением идеи становления, произведения бытия, которое (бытие) оказывается «мерой» человека именно как человека внеприродного, ко всему прилагающего «свою мерку», и поэтому «субъекта жизни».

Суть «психологического» в человеке в этом контексте обосновывается как «выплеск» побуждения к идеальному закреплению над-сверх-вне-природного способа жизни или опыта бытия, нарабатываемого в ходе культурного роста человечества. В факте такого побуждения заключается собственно человеческая установка жизни, так что можно утверждать, что человек живет по-человечески до тех пор, пока в нем сохраняется «побуждение к идеальному закреплению опыта бытия».

Можно говорить об этапах «закрепления опыта бытия» как об этапах формирования и развития особого рода реальности – духовной, или об «идеальном» как реальности особого рода – духовной. Духовная реальность, образуя свой «духовный» инструментарий и с его помощью закрепляя опыт бытия, и является сущностью психологии человека.

Человек как субъект жизни не может быть ограничен только «социальным» образом, в котором ядерной структурой выступает «я», делающее социального субъекта именно «субъектом», иницирующим активность, деятельность, ставящим цели и способным планомерно их осуществлять, изменяя и преобразуя «объекты», мешающие ему эти цели достичь.

Филогенез человечества свидетельствует о том, что человек – не только социальное существо, но и принадлежит к определенному этносу, существующему в таких формах, как семья, народ, нация – не только в «группах», но и в «общностях». Тот факт, что человек принадлежит общности, в корне отличает его от него же самого, живущего в условиях группового социального взаимодействия: если в социальной проекции человек собирается, конструируется в «Я», то в проекции «этноса» он конституирует «себя» (в себе). То, что называют «собой», созвучно таким понятиям, как «коллективное бессознательное» (Юнг), «чувство-мы» (Поршнев), «Абсолютный Дух» (Гегель), «ноосфера» (Вернадский, Тейяр де Шарден) и др. «Себя» не порождается «я». Скорее, наоборот: «я» как бы «выпадает» из «себя», окрашено «собой». Поэтому обычно люди отождествляют «себя» и «я», не различают их. Однако более вдумчивым субъектам эта разница открывается, и они приходят к выводу: «последнее» определение «я» – «Я есть Другой», в то время как «последнее» определение «себя» – «себя- собой».

То, что называют «собой», и то, что называют «Я», – это относительно самостоятельные структуры, способные к взаимодействию, но которые не должно приравнивать друг к другу. Их отличие – в жизненных стратегиях: для «себя» – это стремление к идентичности, для «Я» – это направленность на «идентификацию» (статусно-ролевую). Каждый индивидум оказывается одновременно и «собой», и «Я». Как тождественный «себе», индивидум принадлежит бытию этноса (семьи, народа, нации). Как тождественный своим «Я», он принадлежит бытию социума и в силу этого является «социальным субъектом».

Как возможно представить в качестве структуры субъективность «себя» и «Я»? Как уровневую последовательность компонентов сознания этноса и социального субъекта. Только в первом случае это будут уровни «сознания себя», а во втором – уровни «сознания «Я», или «самосознания». Слово «само» указывает на такое качество «Я», как «быть субъектом», и синонимично концептам «яйность», «самость», «селф».

Вводится представление об уровнях идеального закрепления опыта бытия в этногенезе, которые раскрываются как духовно-практический опыт сознания себя и обозначаются как «определение себя», «познание себя», «забота о себе».

Уровни идеального «закрепления опыта бытия» в этногенезе «сворачиваются» в «личном» и «групповом» духовном опыте, характерном для социогенеза, и представляются как уровни самосознания социального субъекта: самоопределение, самопознание и самосознание, в узком смысле слова. Отметим, что соотносятся они не «зеркально», оставаясь асимметрично подобными.

Оставаясь в контексте социогенеза, каждый из уровней самосознания принадлежит социальному субъекту, имеющему свои особые «измерения». Объем и значение «измерений» передают категории «индивид», «индивидуальность», «личность». Единство «индивида», «индивидуальности», «личности» показывает социального субъекта как особую «форму» субъекта жизни. «Индивид», «индивидуальность», «личность» могут быть субъективно обнаружены в «кодах» психологической модели субъектности социального субъекта, обладают рядом типологических особенностей и имеют собственную динамику. Каждое «измерение» обобщает определенный тип идеального закрепления опыта бытия, но, главное, на уровне психологической модели имеет сопутствующие и соответствующие коды, в которых закодированы иницируемые индивидом, индивидуальностью, личностью универсальный способ и конкретная форма действий и деятельности в границах типа идеального закрепления опыта бытия. Благодаря актуализации этой конкретной формы активности «индивид», «индивидуальность» и «личность» объявляют такое свойство социального субъекта, как «быть субъектом», подлежат рассмотрению в границах субъектно-объектной парадигмы.

Итак, субъектность – универсальный способ бытия человека как субъекта жизни, активность особого рода, заключающаяся в порождении идеального, преобразующего реальное.

Субъектность социального субъекта – активность особого рода, состоящая в изменении, преобразовании среды (объекта) в соответствии с рациональными целями социального субъекта.

Одновременно, кроме социального субъекта, в поле анализа введен «этнос», также «восходящий» к «субъекту жизни», но представляющий вполне самостоятельную «форму» субъекта жизни, со своими «измерениями»: семьей, народом, нацией. Этнос также обладает субъектностью. Субъектность этноса – активность

особого рода, порождение символической реальности, преобразующей смысловое поле желаний этноса.

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ХАРАКТЕРИСТИК ИДЕНТИЧНОСТИ У СТУДЕНТОВ ССУЗА И ВУЗА КАК СУБЪЕКТОВ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Хусаинова С.В. (Казань)
sv_husainova@mail.ru

Категория «субъект» в последнее время относится к числу категорий, активно изучаемых современной психологической наукой. В отечественной психологии развивалась С.Л. Рубинштейном, Б.Г. Ананьевым, К.А. Абульхановой, А.В. Брушлинским, В.В. Знаковым.

К.А. Абульханова определяет субъект как новое преобразованное качество личности, проявляющееся в соотношении внешней и внутренней детерминации, определяющей необходимость и свободу, стандартизации и индивидуализации. Личность как субъект вырабатывает индивидуальный способ организации деятельности, который дает субъекту опыт независимости, уверенности в построении своей жизни (Абульханова, 2005).

Если личность, как говорит К.А. Абульханова, способна размышлять (представлять) о своем внутреннем мире и социальной действительности, сознательно определяя сферу, в которой она будет осуществлять себя, то она будет способна проходить этапы своего становления на жизненном пути.

Е.А. Сергиенко видит процесс развития субъекта на протяжении всей жизни. Насколько субъект сам понимает, что идет по пути развития личностных качеств и накопления социального опыта, стремится чувствовать свою значимость в социуме и видеть свои проблемы с другой точки зрения, разрешать ошибки при построении межличностных отношений и достижении цели (Сергиенко, 2008).

Говоря о развитии субъектности, мы предполагаем и развитие личностной идентичности, тождественности и одинаковости ее проявлений в самых различных ситуациях и обстоятельствах всегда остается одним и тем же, так что оно может идентифицироваться как то же самое. Корнелиус, описывая принцип тождества, требует, чтобы всякому понятию в течение определенного мыслительного акта придавалось одно и то же значение.

Я-образ является результатом и предпосылкой развития личностной идентичности человека на всех его возрастных этапах. Достижение идентичности для человека связано с чувством целостности собственного «Я». Развернутость и сохранение идентичности – это смысл жизненного пути человека. Взаимобусловленность и взаимодействия «Я» и идентичности являются субкомпонентами в структуре и функционировании личности.

У. Джемсом введено различие «материального Я» и «социального Я». М. Розенбергом выделены: «настоящее Я», «динамическое Я», «фактическое Я», «вероятное Я», «идеализированное Я».

Н.Л. Нагибина выделяет компоненты Я-образа: когнитивный компонент, поведенческий компонент и психолингвистический компонент (Нагибина, 2002). И.С. Кон определяет «Я» как активно-творческое, интегративное начало, позволяющее

индивиду не только осознавать себя, но и сознательно направлять и регулировать свою деятельность (Кон, 1995). Несмотря на устойчивость, Я-образ – не статическое, а динамическое образование. На формирование Я-образа влияет целый комплекс факторов, из которых особенно важны контакты со «значимыми другими», в сущности определяющие представление о самом себе. Представление индивида о самом себе, как правило, кажется ему убедительным независимо от того, основывается ли оно на объективном знании или субъективном мнении. Предметом восприятия человека могут, в частности, стать его тело, его способности, его социальные отношения и множество других личностных проявлений. Я-идентичность – Я-образ в сравнении себя с другими и определении своего места в социальной структуре.

Нами было проведено исследование на определение различий в описании характеристик личностной идентичности у студентов 1 и 3 курсов ссуза (КМК – Казанский медицинский колледж) и 1 и 5 курсов вуза (КГМУ – Казанский государственный медицинский университет) в количестве 120 чел.

Для изучения содержательных характеристик идентичности личности студентов ссуза и вуза была выбрана методика М. Куна и Т. Макпартленда; модификация Т.В. Румянцевой. Обработка результатов проводилась по шкале анализа идентификационных характеристик. Методика включает в себя 24 показателя, которые, объединяясь, образуют семь обобщенных показателей-компонентов идентичности (социальное Я, коммуникативное Я, персональное Я, деятельное Я, физическое Я, перспективное Я, рефлексивное Я).

Нами было выдвинуто предположение о большей выраженности самоидентификационных личностных характеристик в описании образа Я у студентов вуза 5 курса КГМУ и ссуза 3 курса КМК, чем у студентов первых курсов вуза и ссуза.

Результаты исследования образа Я студентов на тему «Кто я» были подвергнуты статистическому анализу с использованием Т-критерия Вилкоксона и показывают, что некоторые характеристики различны у студентов 1 и 3 курса: они по-разному описывают образ Я студентов. Студенты 3 курса ссуза дают больше оценок идентичности, чем у студенты 1 курса: это компонент идентичности «деятельное Я» – показатель *самооценка способности к деятельности*, Т – Вилкоксона = 17,6, при уровне значимости 0,05 – определяет самооценку навыков, умений, знаний, компетенции, достижений, (хорошо плаваю, умный; работоспособный, знаю английский). Также есть различия у студентов 3 курса в описании характеристик образа Я по компоненту идентичности «перспективное Я» – показатель оценки стремлений, Т – Вилкоксона = 11,9, при уровне значимости 0,05, *оценка стремлений* (многого желаю, стремящийся человек).

Валентная идентичность нейтральная у студентов ссуза 1 курса: наблюдается или равновесие между положительными и отрицательными самоидентификациями, или в самоописании человека ярко не проявляется никакой эмоциональный тон (например, идет формальное перечисление ролей: «сын», «студент», «спортсмен» и т.д.). Валентная идентичность *позитивная* у студентов 3 курса: положительные идентификационные характеристики преобладают над отрицательными («веселая», «добрый», «умный»). Таким образом, можно сказать, что у студентов к 3 курсу обучения развивается способность к оценке деятельности и оценке стремлений.

Результаты описания образа Я у студентов 1 и 5 курса вуза также подвергались обработке. Студенты 1 курса дают меньшее количество описаний характеристик самоидентификации по следующим компонентам: «социальное Я» – показатель учебно-профессиональная деятельность Т – Вилкоксона = 55, при уровне значимости 0,01: это *учебно-профессиональная ролевая позиция* (студент, учусь в институте,

врач, специалист); компонент «коммуникативное Я» – показатель дружба Т – Вилкоксона = 45, при уровне значимости 0,05: *дружба или круг друзей*, восприятие себя членом группы друзей (друг, у меня много друзей); компонент «рефлексивное Я» – показатель *персональная идентичность* Т – Вилкоксона = 55, при уровне значимости 0,01: это личностные качества, особенности характера, описание индивидуального стиля поведения (добрый, искренний, общительная, настойчивый, иногда вредный, иногда нетерпеливый и т.д.), персональные характеристики (кличка, гороскоп, имя и т.д.); эмоциональное отношение к себе (я супер, «клевым»). Таким образом, можно сказать, что у студентов вуза к 5 курсу развиваются персональная идентичность и учебно-профессиональная ролевая позиция.

Валентная идентичность завышена у студентов 1 курса: проявляется или в практическом отсутствии отрицательных самоидентификаций, или в ответах на вопрос «Кто Я?» преобладают характеристики, представленные в превосходной степени («я лучше всех», «я супер» и т.д.).

Высокий уровень дифференцированности (9–14 показателей) у студентов 5 курса вуза и связан с такими личностными особенностями, как общительность, уверенность в себе, ориентирование на свой внутренний мир, высокий уровень социальной компетенции и самоконтроля.

Психолингвистический аспект идентичности показывает, что у студентов ссуз 1 курса в самоописании преобладают существительные, это говорит о потребности человека в определенности, постоянстве. У студентов 1 и 5 курса вуза преобладают в самоописании прилагательные, что говорит о демонстративности, эмоциональности человека. Все эти описания характеризуют неадаптивное состояние идентичности, они связаны с импульсивностью, непостоянством, тревогой, депрессивностью, ранимостью, неуверенностью в своих силах, сдержанностью, робостью.

Такое понятие образа Я студентами является существенным ограничением развития субъектности студентов, поскольку личная идентичность развивается и обогащается как среда, которая образует пространство развития субъектности студента и десубъективирует его, когда находит свое подтверждение в характере представлений самих себя как субъектов деятельности и субъектов жизнедеятельности. Данные показатели говорят о том, что необходимо менять подход к развитию личности с позиции субъектности. Развивать целостность самоидентичности как один из показателей субъектности.

СУБЪЕКТНЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ ГЕНДЕРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

Чебакова Ю.В. (Москва)
chebakova.yu.v@mail.ru

Современные психологические исследования раскрывают высокий эвристический потенциал субъектного подхода, заложенного трудами А.В. Брушлинского (Брушлинский, 2003). Несмотря на существующие методологические споры в отношении самостоятельного статуса категории субъекта, часто недостаточно дифференцированной от категории личности, представлений о психологической саморегуляции или психическом в целом, вопросов выделения критериев субъектности и подходов к ее становлению, психология субъекта постепенно занимает прочные позиции в системе научного знания. Развитие субъектного подхода отражает соци-

альные изменения, при которых становится значимой не только и не столько структура деятельности человека, но его уникальная индивидуальность, конструируемая как аутентичное бытие (Сергиенко, 2013). Подобное смещение научной проблемы потребовало обратиться к теоретическим конструктам, способным объяснить новое феноменологическое поле. Одним из таких конструктов является конструкт идентичности, предложенный Э. Эриксеном и понимаемый как центрированное на «Я» рефлексивное образование, выполняющее ведущую для личности регуляторную функцию (Кимберг, 2009). Исследования идентичности получили широкое развитие как в зарубежной, так и отечественной психологии и объединили представления о способности личности к устойчивому переживанию тождественности «Я» в пространственно-временном континууме, интеграции противоречивых образов «Я» в единую связную систему как основы обобщенного и целостного индивидуально-личностного самоопределения, поддерживаемого и разделяемого общностью значимых других (Эриксон, 2006; Marcia, 1980; Антонова, 1996; Соколова, 2001).

Обозначенные характеристики идентичности позволяют обнаружить их сходства с определениями субъекта как носителя рефлексии, активности, произвольности, свободы выбора и ответственности (Брушлинский, 2003; Знаков, 2005б). А.Н. Кимберг рассматривает идентичность как ситуативно-конкретную форму бытия субъекта, представленную самому субъекту и репрезентируемую другим людям (Кимберг, 2009). Данные представления согласуются с идеями Е.А. Сергиенко о том, что субъект представляет конкретную реализацию направления движения, задаваемого личностью, через «координацию выбора целей и ресурсов индивидуальности человека» (Сергиенко, 2009, с. 58). Таким образом, идентичность как регуляторное образование личности может быть рассмотрена в субъектно-исполнительском аспекте.

Самотождественность личности в координатах маскулинности и фемининности является одной из фундаментальных характеристик идентичности. Самоощущение индивида как представителя мужского и женского пола, а также представления о социальных ролях мужчины и женщины и стиле партнерских, в том числе сексуальных отношений, составляют понятие гендерной идентичности. В предыдущих публикациях на основании эмпирических исследований с использованием психосемантического инструментария была предложена теоретическая модель гендерной идентичности (Чебакова, 2010; Чебакова, Дунаева, 2012). Логика континуально-генетического принципа становления субъекта, предложенного А.В. Брушлинским и реализованного в целом комплексе дальнейших эмпирических исследований, открывает метатеоретическую перспективу рассмотрения выделенных структурных компонентов гендерной идентичности как этапов ее онтогенетического развития в контексте конструирования субъектности.

Наиболее соответствующими реализации намеченной в настоящей работе теоретической задаче представляются две методологические идеи. Первая идея связана с представлением о субъекте как носителе «системности, раскрывающейся во взаимодействии с миром, системообразующем факторе «создания сложной системы психической организации» (Сергиенко, 2008, с. 56). Вторая идея реализует субъектно-объектный подход к репрезентации реальности, в котором развитие субъекта рассматривается как процесс «продвижения» границ активности в объект-субъектном континууме (Тхостов, 2002; Тхостов, Журавлев, 2003). Первый методологический тезис позволяет обосновать формирующую функцию субъекта в создании сложной системы гендерной идентичности, на каждом из уровней которой сохраняется ак-

тивность субъекта во взаимодействии с миром. Второй методологический тезис раскрывает линию становления гендерной идентичности как гетерохронную цепь объективаций различных ее составляющих на пути продвижения границ от объекта к субъекту. В конечном итоге, это путь формирования новой, культурной, топологии биологического пола, такой же, как путь формирования культурной топологии анатомического тела (Тхостов, 2002).

В предложенной теоретической модели гендерной идентичности выделяется пять компонентов в ее структуре: *телесный, фенотипический, социально-типический, сексуальный, эмоционально-личностный* (Чебакова, 2010; Чебакова, Дунаева, 2012). Наметим возможные пути становления гендерной идентичности в контексте развития субъектности как расширения ее границ.

Важнейший вклад в процесс формирования гендерной идентичности на ранних этапах развития вносит формирование образа тела, в особенности обнаружение анатомических различий. Согласно психоаналитическим исследованиям, формирование нарциссически ценного образа собственного тела является важной детерминантой становления базового чувства мужественности и женственности (Тайсон, Тайсон, 2006) и образует **телесный компонент** в структуре гендерной идентичности. В раннем детстве тело выступает для ребенка сначала как объект, лишь постепенно приобретающий качества «прозрачности», что соответствует усвоению социальных способов обращения с телом и формирования плана произвольной регуляции телесных функций (Тхостов, 2002). Объективация *телесного гендера* как условие становление субъектности на данном уровне заключается, прежде всего, в открытии разницы полов и формировании целостного образа тела, объективированного эмпатическим диалогом с матерью. Следует отметить, что процесс достижения субъектности никогда не завершается, отражая подвижность субъект-объектной конфигурации. Телесный гендер вновь обнаруживает свою объектную форму в пубертатный период, когда активно формируются вторичные половые признаки и телесный облик приобретает взрослые очертания. Данный сензитивный период предполагает субъективацию телесного гендера уже на качественно новом уровне развития.

Социально регламентированные представления о внешних атрибутах маскулинности и фемининности, в частности телесного облика и одежды, отражают *фенотипический компонент*. Одежда является некоторой формой «культурной кожи», объективирующей *фенотипический гендер* и предполагающей расширение субъектности как выхода за пределы биологически заданного тела (Бескова, 2006). Таким образом, субъект конструирует внешность сначала в гендерно заданных рамках внутрисемейной системы, затем самостоятельно выбирает способы внешней самопрезентации.

Дальнейшая социализация предполагает усвоение социальных стереотипов полоролевого поведения, формирование гендерных схем, обуславливающих восприятие психологических качеств людей как мужчин и женщин (Kohlberg, 1966; Bem, 1981; Берн, 2008), связана со становлением *социально-типического компонента* гендерной идентичности. Объективация *социально-типического гендера* предполагает освоение гендерных ролей. Гендерные стереотипы выступают своеобразными «зондами», реализующими социальную активность и расширение границ социального субъекта в процессе социального взаимодействия. Гибкость стереотипов, возможность их трансформации в условиях социальных изменений, когда они снова обнаруживают свои объектные свойства, обеспечивает необходимую для развития подвижность границ субъект-объектного взаимодействия.

Предпочтение объектов любви определенного пола, а также выбор стиля эротического взаимодействия между полами отражает **сексуальный компонент**. Объективация *сексуального гендера* предполагает сексуальную зрелость и способность к репродукции; расширение границ сексуального субъекта достигается через партнерские отношения, где Другой формирует «плотность» эротического тела (Тхостов, 2002). Еще один эвристичный момент континуально-генетического подхода – интеграция достигнутой степени субъектности предыдущего уровня на новом уровне развития. Применительно к объективации сексуального гендера это означает, что становление сексуального субъекта начинается с принятия собственного тела во взрослой форме, т.е. основывается на субъектности телесного гендера.

Обретение индивидуальности на основе чувства принадлежности себя к определенному полу, формирование системы мотивов, связанных с реализацией себя как представителя того или иного пола, образует **эмоционально-личностный компонент** гендерной идентичности. Данный уровень связан с формированием субъекта в процессе конструирования смыслов; смысл же и выступает основной формой объективации *личностного* гендера. Эмоционально-личностный, по сути, надгендерный компонент интегрирует все предшествующие уровни субъектности и становится основным регулятором бытия личности, опосредуя все значимые формы деятельности и отношений. Подобное наполнение категории субъекта максимально близко к представлениям, содержащимся в научных трудах А.В. Брушлинского и его последователей.

Таким образом, представленный анализ лишь только намечает отправные методологические основания, которые, несомненно, нуждаются в дальнейшей теоретической разработке и эмпирической верификации. Две основные идеи – гетерохронная цепь объективаций компонентов гендерной идентичности в континууме продвижения границ от объекта к субъекту и динамичность субъект-объектного взаимодействия на каждом уровне – представляются наиболее перспективными для метатеоретической интеграции богатства эмпирических фактов как в норме, так и при различных нарушениях гендерной идентичности.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЙ СФЕРЫ УСПЕШНОЙ ЛИЧНОСТИ (по итогам эксперимента «экс-постфактум»)

Чернышев А.С., Гребеньков Н.Н. (Курск)
kursk-psychol@narod.ru

Проблема и пути ее решения. В жизни современного общества все большее значение приобретают потенциальные возможности «человеческого капитала». В этой связи высоко оценивается «воспитательная машина», изобретенная и реализованная А.С. Макаренко, которая формировала человека особого типа – «предприимчивого, продуктивного, способного приносить пользу» (Кушнир, 2013).

В принципе, речь идет о ценности успешной личности. Однако, как подчеркивает А.В. Юревич, психологическое содержание феномена «успешная личность» в последнее время трансформируется: если раньше под успешной личностью понима-

лась способность человека вносить вклад в общее дело, то сейчас – богатство и известность (Юревич, 2011).

Перспективным направлением в решении данной проблемы представляется методологическое положение о человеке как субъекте, разработанное С.Л. Рубинштейном и его учеником А.В. Брушлинским. Понимание С.Л. Рубинштейна социальной сущности человека через его способность вносить вклад в развитие других людей, когда человек становится «источником света и тепла для других», отражает его духовно-нравственную сферу (Рубинштейн, 2003).

Идеи А.В. Брушлинского об индивидуальном и групповом субъектах также выводят на значимость духовно-нравственной сферы в жизнедеятельности субъектов (Брушлинский, 1995). Данное положение А.В. Брушлинского нашло отражение в работах социальных психологов А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского о духовности человека как стремлении человека войти в коллектив, чтобы, объединив свою энергию с энергией других, выйти на новый уровень взаимодействия с обществом (Петровский, Ярошевский, 2011).

В работах Л.И. Уманского, А.С. Чернышева, А.Н. Лутошкина установлено, что духовно-нравственное становление индивидов в группе детерминируется содержанием параметра «направленность активности группы» (Уманский, Чернышев, Лутошкин, 1971).

На основе вышеуказанного нами проведено исследование по определению социально-психологических детерминант формирования духовно-нравственной сферы лиц, достигших больших успехов в профессиональной деятельности и получивших высокую оценку и авторитет в регионе.

Мы исходили из следующего гипотетического положения: формирование позитивной духовно-нравственной сферы в процессе становления успешной личности опосредуется следующими факторами:

а) включенностью индивида в качестве субъекта деятельности в социально-структурированную систему личностно значимых социальных организаций: семью, учебные группы, основные организации (школа, дополнительное образование, факультет, вуз);

б) актуализацией роли системообразующего фактора в данной системе группы, достигшей уровня коллективного субъекта по критериям, предложенным А.Л. Журавлевым (Журавлев, 2009);

в) приобретением основной организацией статуса развивающей социальной среды (социального оазиса).

Эмпирическая база исследования: изучено около 100 чел. наиболее авторитетных деятелей региона (работники областной администрации, руководители в сферах образования и здравоохранения, вузовские работники – проректоры, деканы, зав. кафедрами, доктора наук, профессора); возраст – от 50 до 65 лет. При значительном различии в прохождении карьерного роста у них было одно общее: все они в юношеском возрасте прошли лидерскую подготовку в Курской психологической школе молодежных лидеров «Комсорг» (Чернышев, Сарычев, Любков, Скурятин, 2007).

На основе специально разработанного опросника испытуемым предлагалось по 12-балльной шкале ретроспективно оценить:

а) значимость для их карьерного роста роль таких социальных организаций, как семья, учебные группы, школа, факультет, вуз, психологическая школа лидеров «Комсорг»;

б) комплекс духовно-нравственных качеств, которые они приобрели в данных организациях (социальную чувствительность к людям и их проблемам; способность к общению, дружбе, оптимизм, стремление к успеху в решении социально значимых проблем и т.д.).

Кроме того, учитывалось проявление духовно-нравственных качеств на поведенческом уровне в профессиональной и других видах деятельности и общения. (Со всеми испытуемыми у нас сложились реальные деловые и личные отношения как с бывшими нашими воспитанниками и представителями властных структур).

Результаты. Все указанные институты социализации испытуемых в период детства и юности оказались значимыми для личностного и профессионального становления. Однако, при заметной дифференциации роли указанных общностей, среди испытуемых наиболее высокую и согласованную оценку у всех получила психологическая школа лидеров: среднее арифметическое $\chi_{a.p} = 11,3$; стандартное отклонение $\sigma = 1,2$; коэффициент вариации тоже незначителен: $V = 11\%$.

В ряде высказываний отчетливо обозначилась судьбоносная роль психологической школы в выборе жизненного пути ее выпускников. В качестве иллюстрации приведем только одно из типичных мнений, высказанное одним из ведущих ученых курского вуза: «...Вне сомнения, “Комсорг” помог в моем становлении как профессионального преподавателя. Теория и практика педагогики и психологии стали для меня неразрывными. До сих пор заложенные в далекие летние дни и вечера педагогические приемы использую на работе. Здесь был заложен фундамент знаний. А каков фундамент, таково будет и здание профессионального мастерства.

Знаменитые планерки по подведению итогов дня, записи в “гармошке-дневнике” о наиболее ярких впечатлениях приучали кратко, емко, точно выражать свои мысли, излагать их на бумаге, формировать цель и задачи на следующий день. Они заложили некоторые основы будущей моей научной работы, в написании кандидатской и докторской диссертаций, восьми монографических исследований, на которые пишется рецензии в центральной прессе. Их названия находятся на сайтах университетов США, а центральные библиотеки Российской Федерации просят прислать книги для своих фондов.

Сыграл “Комсорг” свою роль и в личной жизни. Уже после окончания вуза, продолжая работать в “Комсорге” в должности старшего методиста, встретил свою будущую супругу, которая работала шефом-инструктором (вожатой) отряда, с которой скоро будем отмечать “серебряную свадьбу”».

К числу духовно-нравственных качеств, на формирование которых школа лидеров оказала наиболее сильное влияние, отнесены: социальная чувствительность к людям; опыт правоуправного поведения; мотивация стремления к успеху; установка на массовую поддержку населения, а не только на «выращивание чемпионов»; гуманистические установки на общение, дружбу и т.д.

Выявлена тенденция отсроченного эффекта проявления опыта высокого духовно-нравственного поведения, полученного в психологической школе, на последующие годы жизнедеятельности («...та яркая страница жизни стала для меня опорой в трудные минуты», «...невероятная сплоченность, энтузиазм той счастливой жизни стали ориентиром в профессиональной деятельности и вообще в жизни» и т.д.).

Абсолютное большинство испытуемых отметило ведущую роль организаторских способностей, которые получили «заряд» в психологической школе, в формировании и актуализации духовно-нравственных качеств.

Выводы. Формирование духовно-нравственной сферы успешных личностей наиболее оптимально в юношеские годы в системе социальных общностей, где в

качестве системообразующего фактора (Ломов, 1984) выступает развивающая социальная среда (социальный оазис).

Включенность лиц юношеского возраста в данную социальную систему в качестве субъекта деятельности и общения в роли лидера способствует гармоничному сочетанию организаторских способностей и духовно-нравственных качеств, что ведет к «социальному обновлению личности».

СУБЪЕКТИВНАЯ ОЦЕНКА МИРА В МОЛОДОМ ВОЗРАСТЕ (20–30 ЛЕТ)

Эйдельман Г.Н. (Москва)

galeid@hotmail.ru

В последнее время проблемам молодого возраста наука уделяет все больше внимания. Молодых людей изучают как политическую силу, как основных потребителей, как трудовую силу, как группу риска. В психологии активно исследуются ценностные ориентации и социальные установки в юношеском и молодом возрасте (Мартынова, 2002; Баева, 2005; Запесоцкий, 2006). К молодости проявляют интерес как к периоду становления профессионализма (Бодров, 2007). Молодой возраст интересует психологов как начальный этап формирования зрелости и развития субъектности (Журавлев, Сергиенко, 2007). Однако исследований, посвященных изучению внутренней картины мира современного молодого человека, недостаточно, чтобы понять его отношение к себе и происходящему вовне, выявить причины и суть субъективных переживаний личности, найти ресурсы для личностного развития, определить механизмы формирования его субъектности.

Кроме этого, следует добавить, что в настоящий период ситуация личностного развития и социального роста для молодежи осложнена трудностями социального и экономического переустройства нашего общества, в связи с чем особую остроту сегодня приобретает изучение изменений, происходящих в сознании современной молодежи. Неизбежная в условиях ломки сложившихся устоев переоценка ценностей, изменение отношения к тем или иным сферам жизни, пересмотр отношения к людям и материальным объектам более всего проявляются в сознании этой социальной группы.

В связи с вышесказанным встает необходимость изучения субъективного восприятия мира, изучение отношения молодого человека к миру и себе, изучение особенностей взаимоотношений молодого человека с внешним миром.

В рамках поставленной проблемы проводится исследование, направленное на изучение особенностей субъективной картины мира при разных уровнях психологического благополучия в молодом возрасте.

Субъективная картина мира в данном исследовании включает в себя отношение субъекта к миру в целом, субъективную удовлетворенность своей жизнью, отношение к себе и своему потенциалу, отношение к своему возрасту, оценку своей включенности во внешний мир.

В исследовании субъективной картины мира приняли участие жители Москвы и Московской области, находящиеся в процессе самоопределения в профессиональной и личной жизни. Возраст испытуемых – 21–30 лет. Выборку составляют мужчины (80 чел.) и женщины (104 чел.). Среди испытуемых есть как работающие (постоянно или временно), так и неработающие, имеющие свою семью или неженатые (большин-

ство – свободные), как проживающие с родителями, так и отдельно. Уровень образования различен (от общего среднего до высшего). Основным критерием отбора респондентов является молодой возраст (20–30 лет) и наличие ситуации самоопределения в жизни.

Были использованы следующие методы исследования: авторская анкета, направленная на изучение социально-экономического статуса респондентов; шкала психологического благополучия (ШПБ) К.Риф в модификации Т.Д. Шевеленковой, П.П. Фесенко для выявления уровня и структуры психологического благополучия (Шевеленкова, Фесенко, 2005); личностный дифференциал, разработанный на основе «Семантического дифференциала» в институте им.В.М.Бехтерева для оценки себя как личности; авторская методика «Молодой возраст», построенная на методе «Незаконченных предложений» и позволяющая выявить различные аспекты отношения к своему возрасту; авторская методика «Отношение к миру», направленная на изучение внутренней картины мира субъекта.

Авторские проективные методики «Отношение к миру» и «Молодой возраст» разрабатывались и использовались с целью снижения эффекта социальной желательности и вероятности получения формальных ответов, которые характерны для молодежи больших городов.

Использованная методика «Отношение к миру» представляет собой 20 субшкал, условно сгруппированных в 3 шкалы: «Оценка мира», «Стабильность мира», «Включенность в мир». Анализ результатов ведется как по каждой из 20 субшкал в отдельности, так и по сгруппированным шкалам в целом. По каждой субшкале определяется степень выраженности предпочтения (от -3 до 3 баллов). При обработке и анализе результатов учитывалась как содержательная сторона ответов, так и частота тех или иных выборов.

Наиболее информативной, с точки зрения эмоционального восприятия внешнего мира, стала шкала «Оценка мира», которая включила в себя следующие субшкалы: «Радость–Печаль», «Свет–Тьма», «Цвет–Серость», «Нравится–Напрягает», «Веселье–Тревога», «Легкость–Тяжесть», «Расслабленность–Напряженность». Остановимся более подробно на результатах, полученных в рамках этой шкалы.

В ходе исследования была выявлена тенденция к позитивному отношению к миру как по всей выборке в целом, так и по группам мужчин и женщин в отдельности.

Положительное отношение включает в себя восприятие мира, скорее, как Радостного, Светлого, Цветного, Легкого, Веселого, который нравится и позволяет быть расслабленным. Такой выбор делают 80% всей выборки (76,2% по мужской выборке и 82,7% по женской выборке).

Однако 20% испытуемых по всей выборке (23,8% по мужской выборке и 17,3% по женской выборке) делают выбор в пользу негативной оценки мира. Негативное отношение к миру выражается в субъективном восприятии мира как Печального, Темного, Серого, Тяжелого и Тревожного, который вызывает напряжение. Тревожным воспринимают внешний мир 25% мужчин и 23,1% женщин. Вопрос о факторах, определяющих негативное отношение к миру, требует дальнейшего изучения.

Сравнение субъективной картины мира мужчин и женщин по отдельным субшкалам показало значимые различия в восприятии мира у респондентов мужского и женского пола. Так, субшкала «Радость–Печаль» показала, что внешний мир вызывает радость у 88,5% женщин и только у 80% мужчин. Значимость различия подтверждается сравнительным анализом с помощью критерия U–Манна–Уитни (сходство между ответами мужчин и женщин фиксируется на уровне значимо-

стир=0,031). Восприятие «мира» в категориях «Свет–Тьма» и «Цвет–Серость» выявляет положительную оценку мира среди молодых людей (79,3% по первой субшкале и 85,9% по второй субшкале). И в обоих случаях отмечается более яркая картина мира у женщин, по сравнению с мужчинами (сходство ответов на уровне $p=0,003$ по критерию U–Манна–Уитни).

Таким образом, можно говорить о том, что женщины склонны к более позитивному взгляду на мир. Они воспринимают мир, по сравнению с мужчинами, более радостно, светло и ярко.

Восприятие мира, выраженное в субшкалах «Нравится–Напрягает», «Веселье–Тревога», «Легкость–Тяжесть», «Расслабленность–Напряженность», не различалось по выборкам мужчин и женщин.

Результаты указывают на разную степень вариативности ответов респондентов. Наибольшая разнородность ответов как среди мужчин, так и среди женщин фиксируется по субшкале «Расслабленность–Напряженность». Вероятно, это связано с меньшей однородностью содержания данного понятия. Так, например, в субшкалах «Нравится–Напрягает», «Легкость–Тяжесть», «Расслабленность–Напряженность» присутствует элемент включенности субъекта в мир. Данные категории воспринимались испытуемыми через собственную ответную реакцию на воздействие внешнего мира. Т.е. данные субшкалы отражают не только оценку мира, но и способ взаимодействия с внешним миром. По полученным результатам можно утверждать, что приблизительно равное количество испытуемых воспринимают мир с позиции собственной активности (54,8% женщин и 52,5% мужчин) или пассивности (45,2% женщин и 47,5% мужчин). Изучение данного феномена предполагает анализ взаимосвязи между оценкой мира и оценкой собственной активности и сил респондентов.

В целом, «Оценка мира», несмотря на расхождение в оценках по отдельным субшкалам, показывает явную тенденцию к позитивной оценке мира у современной молодежи.

Полученные данные могут быть связаны с благополучными условиями развития субъекта, возможностью учиться и работать, что характерно для больших мегаполисов. Все это способствует развитию позитивного взгляда на жизнь.

Однако пятая часть молодых людей в настоящее время (и это не так мало) смотрят на мир пессимистично, ожидая негативных последствий. 40% молодых мужчин воспринимают мир тяжелым и около 30% видят его в темных тонах. Изучение данной проблемы требует всестороннего анализа как внешних, так и внутренних факторов такого субъективного восприятия.

Данное исследование восполняет пробел в нашем представлении о субъективной картине мира современных молодых людей на этапе самоопределения и факторов, формирующих эти представления.

Изложенная небольшая часть результатов исследования позволяет определить путь изучения субъективного мира молодых людей, направленности в развитии их личности и ее самоопределения. Результаты данного исследования могут быть использованы для дальнейших исследований в области сознания и самосознания человека, личностного развития, развития субъектности, а также самоопределения личности на разных возрастных этапах.

СУБЪЕКТИВНАЯ ОЦЕНКА СТУДЕНТОВ ДИНАМИКИ РАЗВИТИЯ СВОЕЙ СУБЪЕКТНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Юхновец Т.И. (Минск, Беларусь)
yukhnnavets@mail.ru

Важнейшей задачей современного образования является расширение субъектных функций обучающихся, позволяющих им осознанно выбирать путь собственного личностного и профессионального развития, согласованного с общечеловеческими ценностями и социальной ответственностью, переживанием своей человеческой подлинности.

Согласно представлениям Б.Г. Ананьева (Ананьев, 2010), С.Л.Рубинштейна (Рубинштейн, 1986), определивших стратегическое направление понимания проблемы, А.В.Брушлинского (Брушлинский, 2002, 2003), Е.А.Климова (Климов,1996), Н.С.Пряжниковой, Е.Ю. Пряжниковой (Пряжников, Пряжников,2001), Ю.П.Поваренкова (Поваренков, 2010), становление субъекта учебно-профессиональной деятельности является важнейшим механизмом профессионально-личностного развития специалиста.

Согласно субъектно-деятельностной концепции профессионального труда(Климов, 1996), человек рассматривается не столько как исполнитель нормативных трудовых функций, детерминированных профессией, но как создатель и преобразователь самой эрготической системы, инициатор активности. Е.А.Климов предложил дифференцировать когнитивные, личностные, эмоционально-волевые регуляторы, обеспечивающие адекватную реализацию субъекта труда в деятельности; раскрыл структуру профессионального самосознания; выявил психические регуляторы труда, раскрывающие динамику развития профессионала, уровни его профессионализма.

А.В.Брушлинский отмечает, что человек становится субъектом в процессе своей творческой, созидающей активности, деятельности, требующей глубокого и всестороннего осмысления и совместливого отношения. Ю.П.Поваренков выделяет ведущие формы активности субъекта труда: преобразование действительности с целью создания потребительских стоимостей, регулирование деятельности по созданию стоимостей, преобразование самого себя в целях самореализации и повышения эффективности деятельности, в качестве которой выступает развитие и научение; регулирование процесса преобразования самого субъекта труда.

А.А.Волочков, развивая идею интеграции деятельностного и ценностного подхода, указывает в качестве маркера субъектности сближение учебной деятельности и смыслообразующей активности личности (Волочков, 2002). Им разработана концепция целостной учебной активности, состоящей из взаимодействующих четырех иерархически организованных подсистем, отражающих сущность активности как самодвижения. Учебная активность включает: потенциал деятельности,волевою и импульсивную ее регуляцию, динамический и результативный компоненты учебной активности (самооценка результативности; удовлетворенность результатами).

Активность субъекта – индивидуально обусловленный процесс «становления, осуществления и видоизменения деятельности, характеризующийся в своем развитии и источниках самодвижением по пути: начальный потенциал – его реализация – новый потенциал и т.д., т.е. циклического спиралевидного развития, представляющего

типичный пример гегелевской триады известного закона отрицания отрицания (Волочков, 2002).

Субъект – не нечто пассивное, только воспринимающее воздействия извне и перерабатывающее их способом, производным от его «природы», а носитель активности, т.е. самоопределяющаяся, самоутверждающаяся индивидуальность (Брушлинский, 2003).

В результате самоопределения человек выстраивает свою ценностно-смысловую сферу, или субъектное пространство. Поэтому так важна организация этого пространства в педагогическом взаимодействии; при этом педагогический процесс реализуется не как создаваемая извне целостность, а как создающая изнутри.

В качестве объекта исследования выступала субъектность студентов, предмета – субъективная оценка студентами динамики становления субъектности на стадии профессиональной подготовки. Мы предполагали, что самооценка студентов своей субъектности характеризуется ростом выраженной субъектности, постепенно развивающейся и приобретающей целостность.

В исследовании (2013 г.) приняли участие 72 студента 3 курса факультета психологии БГПУ им. М.Танка и 53 третьекурсника высшей ступени обучения Минского государственного высшего радиотехнического колледжа по специальности «Профессиональное обучение». Им было предложено с помощью методики «Вопросник учебной активности» (А.А. Волочкова) оценить свою субъектную учебную активность в начале профессионального обучения и в настоящее время. Эмпирические данные обрабатывались непараметрическим методом сравнения двух зависимых выборок (критерий Т-Вилкоксона).

По результатам обработки методики в аспекте настоящего времени выявилось следующее: в общей выборке 38 чел. из 125, что составляет 30,4%, проявляют тот или иной аспект высокоразвитой субъектности; 5 чел. (4%) имеют высокий уровень субъектности в учебно-профессиональной деятельности; у 22 студентов (17,6%) итоговый результат оказался ниже статистической нормы. Наибольшее значение получила переменная «Контроль за действием при неудачах в учебной деятельности», наименьшее – «Контроль за действием при реализации учебной деятельности», «Исполнительская динамика учебной деятельности» и интегральная шкала «Учебная активность». По всем переменным, кроме «Динамика видоизменения учебной деятельности», результаты значительно снизились (ТОБМ = -4,86; $p=0,000$; ТКДн = -3,3; $p=0,000$; ТУМ = -5,5; $p=0,000$; ТКДр = -3,33; $p=0,001$; ТДИН_{исп} = -5,3; $p=0,000$; ТАУ_{птц} = -6,03; $p=0,000$; ТАУ_{рег} = -4,11; $p=0,000$; ТАУ_{дин} = -4,35; $p=0,000$; ТАУ = -6,2; $p=0,000$). Результаты позволяют констатировать значительное снижение у студентов потенциала активности в учебной деятельности, ее регуляции и результативного компонента, репродуктивной динамики при сохранении динамики видоизменения учебной деятельности (проявления вариативности, инициативы, надситуативной активности в решении учебных задач).

Гипотеза исследования не подтвердилась. В целом, можно констатировать вслед за выводами, сделанными С.А. Дружиловым, Ж.Т. Тощенко, расхождение образования и деятельности, дезинтеграцию учебной, профессиональной деятельности и смыслообразующей активности личности (Дружилов, 2010).

Выявленные факты требуют дальнейшего изучения и разработки мер, направленных на их коррекцию. Это свидетельство необходимости обратить внимание на организацию педагогического процесса, когда личность обучающегося принимает самое непосредственное участие в осознании своей собственной субъектности.

РАЗДЕЛ 4

Психология человеческого бытия

Экзистенциальная психология

КОГНИТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ СОВЛАДАНИЯ СО СТРАХОМ СМЕРТИ

Баканова А.А. (Санкт-Петербург)
ba2006@mail.ru

Стратегии совладания со страхом смерти являются интересной и пока недостаточно изученной областью экзистенциальной психологии и психотерапии. Несмотря на усиление интереса к тематике жизни и смерти, в отечественной психологии редко встречаются глубокие научные исследования на эту тему. В то же время формирование отношения к смерти и поиск способов преодоления страха, связанного с осознанием конечности своего бытия, можно рассматривать как одни из важнейших процессов для становления субъектности человека.

Обращение к смерти как величайшей неопределенности бытия в условиях терминальности человеческой жизни запускает своеобразную реакцию «экзистенциальной аннигиляции», заряженность которой выводит личность из состояния экзистенциального покоя, самоотчуждения и «духовной спячки», побуждая к движению и поиску. Обладая правом «быть свободным» и обязанностью «быть ответственным», человек может отправиться на поиски своей субъектности путем самопознания, личностного роста и духовного совершенствования; но может, испугавшись изменений и непредсказуемости пути, отказаться от трансформаций в пользу привычного состояния покоя.

Стратегии совладания со страхом смерти могут отражать стиль взаимодействия личности не только с экзистенциальной данностью смерти, но и жизни, так как демонстрируют ответ на вопрос о том, как жить в мире, где есть смерть. Именно поэтому изучение способов отношения к данности смерти может рассматриваться как результат внутренней работы личности по формированию картины мира и самоотношения, а также смыслостроительству.

Стоит отметить также, что стратегии совладания со страхом смерти решают те же универсальные задачи, что и стратегии совладания с негативными жизненными обстоятельствами (по Р. Лазарусу); они позволяют человеку преодолеть имеющийся страх, уменьшить его отрицательные последствия, избежать переживаний либо перетерпеть его.

Обратимся в данной статье к небольшой части результатов комплексного исследования отношения к жизни и смерти, проводимого нами в настоящее время, в ходе которого каждый участник, заполняя специально разработанную анкету, отвечал на вопрос о способах совладания со страхом смерти, описывая, какие мысли, чувства и действия являются для него поддерживающими в этой ситуации. Следует

отметить, что в результате контент-анализа ответов более чем 500 участников исследования в возрасте от 18 лет до 81 года нами было получено свыше 50 описательных категорий, которые были объединены в 5 видов стратегий совладания со страхом смерти: когнитивные, поведенческие, эмоциональные, а также коммуникативные и конативные.

Опишем в данной статье более подробно когнитивные стратегии совладания со страхом смерти, которые являются частью разрабатываемой нами в настоящее время эмпирической модели стратегий совладания со страхом смерти у взрослых людей.

К *когнитивным стратегиям* совладания со страхом смерти мы отнесли создание личностью когнитивных или мировоззренческих конструктов, «встраивающих» существование смерти в жизнь, не нарушая при этом целостности и позитивности жизни. Стоит отметить при этом, что когнитивные стратегии совладания со страхом смерти основаны на экзистенциальной потребности в системе ценностей, описанной Э. Фроммом (1955).

Среди когнитивных стратегий можно выделить следующие подвиды:

1. Наличие смысла.
2. Вера в бессмертие.
3. Принятие неизбежности смерти.
4. Смерть как результат жизни.
5. Смерть как предмет познания.

При анализе содержания способов совладания со страхом смерти, можно обратить внимание на тот факт, что каждый из них можно отнести к тому или иному типу направленности, которая задает типологию стратегий внутри каждого вида. Под направленностью в данном случае понимается совокупность устойчивых психологических механизмов совладания с экзистенциальной данностью смерти. Так, нами было выделено предположительно 4 типа направленности совладания со страхом смерти: «*абсолютизация*», «*рационализация*», «*инверсия*» и «*ограничение*».

Абсолютизация – направленность стратегий, предполагающая существование первоосновы – абсолютной идеи, ценности или концепции, объясняющей существование смерти, не противоречащее существованию жизни.

Рационализация– направленность стратегий, предполагающая использование рациональных (разумных) способов снижения страха смерти, которые, опираясь на знание о данности смерти и конечности жизни, удовлетворяют познавательные интересы личности в этой сфере, субъективно усиливая при этом управляемость собственной жизни.

Инверсия– направленность стратегий, предполагающая переформулирование (замену) знания о смерти или связанных с этим чувств в другие, менее пугающие идеи или переживания.

Ограничение – направленность стратегий, предполагающая сдерживание, блокирование или избегание любых контактов с данностью смерти с целью уменьшения отрицательных для себя последствий страха смерти и других, связанных с ней чувств.

Рассмотрим теперь каждый подвид когнитивных стратегий совладания со страхом смерти в зависимости от его направленности.

1. Наличие смысла смерти.

Абсолютизация: абсолютный смысл («во всем есть свой смысл»).

Рационализация: доверие своевременности смерти («смерть придет тогда, когда наше время должно завершиться, – не раньше и не позже»; «я верю, что, даже если смерть придет неожиданно для меня, она все же придет в нужное время»).

Инверсия: старость как лекарство от страха смерти («Если умирать старым, то природа сама приведет тебя к такому физическому состоянию, что ты уже не сможешь испытывать многие радости, ощущать этот мир и взаимодействовать с ним, и, соответственно, тебе не так много нужно будет терять, умирая, – не будет такого сильного страха»).

2. Вера в бессмертие.

Абсолютизация: вера в продолжение жизни после смерти («я верю в реинкарнацию», «после этой жизни будет другая жизнь»).

Рационализация: надежда на научное решение проблемы бессмертия или долголетия («сам себя успокаиваю, что, может, изобретут генетическое лекарство для бессмертия или хотя бы долголетия, ибо теоретически это возможно»).

Инверсия: стремление к смерти («мысли и желание смерти для меня свойственны. Меня “напрягает” то, что я считаю, что смерть – это хорошо и чем скорее, тем лучше»).

3. Принятие неизбежности смерти.

Абсолютизация: смерть как часть устройства мира («все имеет свойство кончаться, – так и жизнь; всему придет конец; это неизбежно»; «помогает принятие законов жизни, смирение с тем, что мир устроен так, как устроен, и смерть – это обязательная часть жизни»; «принятие смерти как части жизненного пути»).

Рационализация: фатализм («я понимаю, что смерть неизбежна, если можно было бы ее как-то избежать, то, конечно, приложил бы все усилия, а так смысла бороться с ветром – нет»; «хуже уже не будет»).

Инверсия: позитивность в понимании смерти («в самой смерти нет ничего плохого и страшного»).

4. Смерть как результат жизни

Абсолютизация: закон кармы («верю в карму»; «не портить карму недостойными поступками и мыслями»).

Рационализация: праведность жизни («не сильно грешил», «хочу становиться все лучше и лучше, чтобы избежать наказания», «у меня нет смертных грехов»).

Инверсия: смерть как облегчение и награда («буду в раю», «смерть будет легкой и быстрой», «смогу избавиться от тяжести на душе»).

5. Смерть как предмет познания.

Абсолютизация: научное познание смерти («выручает логика: мир не остановится от смерти одного человека, хоть и родного мне», «философское отношение к смерти помогает справляться со страхами»).

Рационализация: поиск объяснения жизни и смерти («чтение духовной и психологической литературы», «книжка Вербера “Империя Ангелов” »).

Инверсия: неизвестность и непознаваемость смерти («моя смерть – область неизведанная, как и что там будет – неизвестно, поэтому и страха нет», «Мне помогает фраза Эпикура: “Там где есть я, нет смерти, там, где есть смерть, – нет меня. Так чего же бояться?” »).

Ограничение: запрет и избегание размышлений о смерти («запрещаю себе думать», «помогает переключиться на другие мысли», «не накручивать»).

Таким образом, выделенные нами виды и подвиды когнитивных стратегий, их содержание, а также направленность психологических механизмов совладания яв-

ляются основанием для разработки эмпирической модели совладания со страхом смерти. Необходимо продолжить работу над описанием других видов выделенных нами стратегий (поведенческие, эмоциональные, коммуникативные и когнитивные), дополнив их возрастными особенностями, частотой использования в различных возрастных периодах, а также взаимосвязью с психологическими особенностями.

ПОНИМАНИЕ В ОБУЧЕНИИ КАК ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГИИ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО БЫТИЯ

Борзова Т.В. (Хабаровск)
borzova_tatiana@mail.ru

Современными исследователями понимание рассматривается не только как познавательный, но и как экзистенциальный феномен. С позиций психологии человеческого бытия, понимание есть универсальная способность человека, реализующаяся в его способах бытия в мире.

В основе психологии человеческого бытия находятся «представления о должном – морально-нравственном императиве, который регулирует поступки субъекта, его представления о подлинно человеческом отношении к себе и другим. Этическую категорию долженствования можно сравнивать с компасом, не только помогающим человеку выбирать способы ориентации в житейских ситуациях, но и адекватно понимать их» (Знаков, 2007).

Применительно к обучению студентов в вузе возможно достижение субъектной гармонизации морально-нравственного императива, самостоятельно извлекаемого студентом из спектра способов бытия, и соотнесение должного с собственной жизнью человека.

Рассматривая понимание как экзистенциальное состояние личности, мы утверждаем принципиальную возможность трансфера способов бытия человека в образовательное пространство в ходе специально организованной деятельности со студентами. Данная деятельность может осуществляться на основе принятия и переноса студентами современных моделей культуры и авторских моделей бытия человека в социуме на свое собственное поведение и поведение других людей, на анализ функционирования различного рода социальных институтов с целью достижения некоторого гармоничного состояния «отражения воспринимаемых фрагментов объективной действительности и порождения, конструирования субъектом новых реальностей» (В.В.Знаков) собственной жизни. Достижение указанного выше требования возможно, во-первых, через выбор (постижение) понимающим субъектом подходящих и понятных ему способов анализа социальной действительности, компоненты которых определяют вектор ценностно окрашенного представления (а значит, и будущего поступка) о должном, во-вторых, через ощущение дискомфорта изменения привычной жизненной ситуации, через осознание конкретных путей изменения сложившейся ситуации.

Нами учитывается то реальное положение вещей в отечественном образовании, при котором «современный человек, “бегущий от мышления” (М.Хайдеггер) и отчуждаемый от творчества, утрачивает способность думать, понимать, осознавать, самостоятельно генерировать идеи» (Тарасова, 2011).

Понимание является действенным психологическим феноменом по отношению к социальным условиям, жизненным обстоятельствам, различным конкретным ситуациям, в которых возможен выход на «ориентировку субъекта в ситуации» (П.Я.Гальперин).

В современных условиях в психологии понимания в обучении студентов вуза непротиворечиво сочетаются когнитивная и экзистенциальная парадигма, причем акцент в современном образовании следует сместить на экзистенциальные компоненты, в которых процессы и результаты понимания проявляются в индивидуальных смыслах и приобщении понимающего субъекта к ценностям бытия.

Сформированный социальный порядок и возникающие на его месте общественные отношения оказываются слишком сложной реальностью для прямого восприятия растущим человеком. Эти явления не всегда поддаются прямому осмыслению, как в обыденном, так и в научном сознании. Человек не имеет дело напрямую с реальностью, его восприятие мира всегда опосредованно и избирательно, осуществляется на основе «предпонимания» (Г.Г. Гадамер). Овладение студентом способами анализа социальной действительности (как основой «предпонимания») в рамках ведущего типа деятельности – профессионально-социальной – будет происходить успешнее, если сообщить этому процессу дополнительную поддержку – использование интерпретативных, герменевтических умений в целях становления практической ориентации на способы предстоящих видов деятельности будущего специалиста в социуме. Необходимо сообщить этому процессу некоторое направление, организующее и иницирующее развитие познавательного отношения студента к выполняемой деятельности. Смыслы бытия при использовании герменевтических, нарративных подходов в образовании рождаются как продукт конструктивной активности субъекта. Нравственные нормы при этом есть постоянные величины, выступающие в качестве исходной модели культуры.

Создавая условия для становления понимания в обучении в современных условиях, мы осознаем, что никогда прежде личная жизнь человека не зависела в такой степени от его свободного выбора и от его личной ответственности за этот выбор. Научить человека делать этот выбор – задача современного образования. Качественный же выбор можно сделать на основе комплекса рациональных процедур (способов бытия), позволяющих объективизировать то или иное знание, привести его к максимально достоверному виду и использовать для получения собственного блага и блага окружающих людей.

Способ, которым личность разрешает противоречия «бытия» психологических феноменов, определяет либо сохранение наличного уровня проблемы, либо регресс, либо частичный регресс жизненных отношений. Поиск собственного способа бытия человека в социуме – это событие обобщения многих возможностей снятия конфликта. На основании применения герменевтических подходов к образованию, для анализа уровня, качества собственной деятельности, студент может воспользоваться разработанной нами моделью эффективности интерпретации текста. Вариант подобных рассуждений представлен в исследовании Е.Б. Старовойтенко (2009), рассматривавшей самостоятельный выбор человеком способа разрешения коллизии.

Представленные ниже пути образуют некий континуум выбора личностью направлений жизненного самоопределения.

Высокий уровень – это путь к развитию самой личности, при котором ее собственная объективация (выявление, постижение и принятие) значимых норм бытия есть средство самосовершенствования.

Средний уровень – это путь к развитию условий жизни других людей, требующий от личности новых форм и уровней социальной самоотдачи.

Низкий уровень – это путь, который в наибольшей степени отвечает привычным, шадящим для личности условиям жизни, не требует от нее «быть больше и выше, чем она есть». Данный уровень распадается на три подгруппы: 1) путь, при котором личность снижает ценностный уровень своей жизни, чтобы не утратить благоприятные для себя, но деструктивные для общества условия существования; 2) путь, ориентированный, скорее, на рефлексивное, идеально смысловое, а не действительно практическое разрешение противоречий; 3) путь, при котором личность уходит от рефлексии противоречий, полагаясь на естественный ход жизни, предоставляя ему властвовать над собой.

Раскрывая поликультурный контекст, позволяющий включать те или иные модели поведения в «смысловую матрицу» ценностей бытия человека, необходимо вернуться к тому социокультурному контексту, «ориентировочному образу», форме совместности (единства, со-бытия), который составляет достояние отечественных культурных традиций. В качестве примера представим программу исследования личности в ее отношении к среде А.Ф. Лазурского, С.Л. Франка (1912). В программе данных авторов реализуется индивидуально-личностный контекст понимания, задающий позицию смыслополагания и целеполагания, актуализирующий установку личности на «метакогнитивные техники» жизни, развивающие способность предвидеть и предотвращать трудные ситуации, блокировать наступление негативных событий» (Анцыферова, 2005). Студенту предоставляется возможность осуществить поиск путей субъектной гармонизации морально-нравственного императива, фиксируемого в рамках 5 блоков: «Я в отношении к другим», «Я в отношении к своему творчеству», «Я в отношении к надличному», «Я в отношении к своей жизни», «Я в отношении к себе»– и соотносенного с собственной жизнью.

Ярким примером творчества в этой сфере являются исследования В. Франкла (1990), писавшего о том, что «...у каждого индивида есть смысл в жизни, которого никто другой не может воплотить ...эти уникальные смыслы распадаются на три составные категории: 1) состоящие в том, что мы осуществляем или даем миру как свои творения; 2) состоящие в том, что мы берем у мира в форме встреч и опыта; 3) состоящие в нашей позиции по отношению к страданию, по отношению к судьбе, которую мы не можем изменить».

В работах М. Хайдеггера указывается на то, что перед каждым человеком стоит выбор: «быть или не быть», потерять себя или найти. Свобода, в первую очередь, и заключается в таком выборе. Наши выборы могут быть подлинными или неподлинными, наше существование может быть подлинным или неподлинным, наша забота о ближних может быть подлинной (помогаем ближнему «выбрать себя», а значит, и самому взять ответственность на себя) или неподлинной (берем на себя заботы ближнего).

Именно на эти и другие модели человек в различных ситуациях собственной жизнедеятельности может ориентироваться. И здесь речь идет не о слепом копировании содержания тех или иных идей великих гуманистов современности, а о возможности сверить свой путь с жизненной дорогой, представленной в трудах ученых.

Опыт нашей педагогической деятельности показывает, что содержание способов бытия человека в мире можно соотнести с наиболее актуальными на сегодняшний день моделями межкультурных различий: 1) модель ценностных ориентаций А.Клукхона и Ф.Строббека; 2) модель изучения культурных ценностей Г.Хофштеде;

3) модель классификации национальных культур Р.Льюса; 4) модель М.Беннета и др.

Опыт экспериментальной деятельности со студентами показывает принципиальную возможность «конструирования смыслов» по вычленению моделей анализа культуры из реального социума и построения на их основе собственной ментальной программы, собственного способа бытия в мире. Так, студентка А.Л. отмечает: «На основании теории Г. Хофштеде можно анализировать любую культуру, а можно и условия жизни организации. Я сейчас подрабатываю переводчиком и свою организацию могу проанализировать по пяти параметрам Г. Хофштеде. У нас низкая дистанция власти, мы все индивидуалисты с маскулинным лицом, стремимся иметь долгосрочную ориентацию, у нас высокий уровень избегания неопределенностей. Сильно чувствуется нехватка коллектива, над этим нужно работать». И далее студентка предлагает ряд шагов по стабилизации ситуации в коллективе.

В ходе применения морально-нравственного императива, самостоятельно извлекаемого из конкретного способа бытия, и соотнесения его с собственной жизнью, возникает авторство нового способа, позволяющее человеку свободно и ответственно творить свою жизнь.

СМЫСЛОВАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ВРЕМЕНИ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО БЫТИЯ КАК ОСНОВАНИЕ ПОСТРОЕНИЯ ЖИЗНЕННОГО ПУТИ ЛИЧНОСТИ

Василенко Т.Д. (Курск)
tvasilenko@yandex.ru

Психологическое исследование времени человеческого бытия представляется актуальным в связи с целым рядом причин: во-первых, остается малоизученным вопрос связи времени человеческого бытия и жизненного пути личности; во-вторых, по сложившейся в психологии традиции исследованию подвергаются индивидуальные характеристики переживания физического времени в зависимости от обстоятельств различного рода и состояний субъекта; в-третьих, согласно принципу единства личности, сознания и деятельности, назрела необходимость выявления и осознания закономерностей построения личностью своего жизненного пути как активным субъектом своего бытия, самоосуществления своей жизни.

Мы исходили из того, что в психологическом аспекте время вообще, в его реальном смысле, может быть исследовано с нескольких точек зрения, а именно: переживание времени биологического как меры онтогенетического развития индивида; переживание времени геологического как меры движения Земли вокруг Солнца; переживание времени физического (это время не может считаться реальным, так как представляет собой результат естественнонаучной абстракции – понятия о равномерных отрезках, измеряемых с помощью физических приборов – часов, величин); переживание времени, собственно, человеческого (и как частный случай – личностного) бытия. Как справедливо указывает А. Аарелайд, «...человек оказывается полиморфным носителем временных упорядоченностей разного порядка» (Аарелайд-Тард, 1978).

Основы методологии понимания человеческого бытия как психологии субъекта были заложены А.В. Брушлинским, которые можно выразить в 3 базовых идеях: необходимость макроаналитического метода познания психического, рассмотрение активности как фактора детерминации психики, системный анализ динамического,

структурного и регуляторного планов анализа психологии субъекта (Брушлинский, 2003). Субъект представляет собой активного, развивающегося человека, рассматриваемого на высшем для него уровне активности, целостности, автономности, являющегося «вершителем своего жизненного пути» (Брушлинский, 1999). Человек влияет не только на свою деятельность, но на все свое бытие в целом, причем с позиций нравственности и развитой духовности (Брушлинский, 2006), что выступает основой рассмотрения бытия личности как становления и совершенствования. Субъект, стремясь к совершенствованию, является существом духовным; А.В. Брушлинский считал духовное атрибутом субъекта (Брушлинский, 2003).

Рассматривая категорию времени человеческого бытия, мы понимаем это время как меру изменения (становления) личностного бытия. Время есть зависимая от «тела отсчета» переменная, становление бытия личности неразрывно связано с таким интегративным понятием, как жизненный путь.

Жизненный путь как психологическая категория отражает специфику организации бытия личности как развивающегося и динамического образования. Жизненный путь личности понимается как система событий, имеющих значимость для личности, или имеющих «личностный смысл» (Леонтьев, 1975, 1977, 2000). Понимание жизненного пути личности как системы событий, на наш взгляд, не является исчерпывающим. Сами жизненные события и связи между ними есть явления, фиксируемые в памяти человека, а нас интересует психологическая сторона связи, системной организации этих явлений; мы предполагаем, что системообразующим принципом этой системной организации выступает текущая деятельность личности, ее жизнедеятельность в конкретной жизненной ситуации. Жизненный путь личности, таким образом, будет отражать, фиксировать в себе личностный смысл событий, связанных в систему текущей жизнедеятельностью субъекта в конкретной жизненной ситуации, т.е. жизненный путь может быть представлен как временная организация смысловой реальности личности. Личностный смысл события определяется контекстом всей жизни и всегда имеет значение только в системе актуальной жизненной ситуации.

Жизненный путь в психологическом исследовании предстает перед нами как система смыслов событий, которые будут располагаться условно в прошлом или будущем. Условность эта определяется тем фактом, что прошлое в аспекте хронологии – нечто свершившееся и не подлежащее изменению, то же можно сказать и о будущем: это нечто несвершившееся и, возможно, никогда не реализующееся. Однако, обратившись к пониманию настоящего как момента «Теперь», который имеет «длительность» и «протяженность», в котором встречаются противонаправленные движения прошлого и будущего (Трубников, 1987), и вспомнив постулат о том, что человеческое сознание как бы «сворачивает» любой предмет до некоторой «точки настоящего», чтобы его фиксировать и воспроизводить (там же), мы констатируем существование в настоящем как прошлого, так и будущего. Сознание постоянно производит ретенцию прошлых событий, чтобы ощущать неизбежный «ток» времени, что обеспечивается свойством «емкости» настоящего (или «событийной емкости»), которая может различаться в различные моменты человеческого бытия. Благодаря этому прошлые события могут быть переосмыслены и переоценены, а также возможны альтернативные антиципации будущих событий. Таким образом, личностные смыслы событий всегда существуют в «протяженном» настоящем, и их система может различаться в зависимости от наличной ситуации, поэтому мы говорим о представленности жизненного пути личности в «моменте “Теперь”» (кавычки указывают на условность понимания момента: это более или менее длительный, с

точки зрения времени физического, период жизни личности, характеризующийся смысловой и, следовательно, деятельностной однородностью), который функционирует в виде динамической смысловой системы (Леонтьев, 2003). Само настоящее при этом в некоторой степени определено событиями прошлого и будущего. Каждое событие выступает в контексте всего жизненного пути, но и весь жизненный путь строится из «точки» настоящего заново в конкретной жизненной ситуации, побуждающей субъекта к рефлексии, пониманию себя и своего места в мире, т.е. в ситуации осуществления своей субъектной сущности по отношению к своему жизненному пути.

Таким образом, жизненный путь личности как система личностных смыслов событий, в зависимости от контекста актуальной ситуации может быть переоценен и переориентирован. Именно постоянная представленность в моменте «Теперь» динамической смысловой системы, отражающей жизненный путь личности, ее изменчивость, это «повторение», а иногда и «переработка» жизненной истории, является средством для человека сохранить целостность собственной личности.

Смысловая реальность многогранна, и жизненный путь в его психологическом понимании выступает не как биография, а как система значимых событий, имеющих смысл, т.е. как отражение смысловой реальности. Таким образом, в сознании презентуется та часть событий, происходящих с человеком, которые имеют смысл, т.е. при анализе этих событий мы можем выявить содержание той грани смысловой реальности, которую презентует нам жизненный путь личности.

Текущая жизненная ситуация выступает как смыслообразующий контекст, влияющий на то, какие события попадут, будут представлены в прошлом или будущем. При этом само настоящее в определенной степени определено событиями прошлого и будущего. Каждое событие выступает в контексте всего жизненного пути, но и весь жизненный путь строится личностью из позиции настоящего. В этом смысле человек всегда живет настоящим, которое упорядочивает его текущей деятельностью (жизнедеятельностью) прошедшее и будущее, определяя и встраивая в систему смыслы прошедшего и будущего контекстом настоящего. Этот настоящий период экзистенции личности характеризуется смысловой однородностью: события реального (физического) прошлого и будущего актуальны, задаются текущей жизненной ситуацией, смысловыми связями или ассоциациями, они соответствуют жизненной ситуации, которую проживает личность. Смыслы событий являются теми образованиями личности, из которых складывается определенный временной момент жизни личности, и в этом моменте будет отражено и ее прошлое – в форме смыслов произошедших событий, и ее будущее – в форме смыслов предполагаемых событий.

Моменты связи смысловой насыщенности бытия и организации времени личности можно понимать как смысловую организацию времени жизненного пути. Пространство смыслов во времени распределено таким образом, что можно отметить смысловые, жизненные ориентации на прошлое или будущее. В настоящий момент человек может быть ориентирован на события, имевшие место в прошлом, и соответственно его настоящий момент складывается преимущественно из событий прошлого, с относительной суженностью перспективы, как временной, так и смысловой, жизненной. При наличии такого соотношения мы можем подозревать состояние личностного кризиса идентичности, которое блокирует постановку отдаленных целей. При наличии четкой временной жизненно-смысловой перспективы мы говорим об активной, целеустремленной жизненной позиции.

ЦЕННОСТНЫЕ И СМЫСЛОЖИЗНЕННЫЕ ОРИЕНТАЦИИ ЛЮДЕЙ, СОЗНАТЕЛЬНО ОТКАЗЫВАЮЩИХСЯ ОТ РОДИТЕЛЬСТВА

Габдулина Л.И., Хачатурян Н.А.

llpv@mail.ru

Родительство (материнство и отцовство) – это многогранное динамическое образование личности и ее жизни, которое представляет собой относительно самостоятельную систему, входящую в систему ее жизненных отношений. В контексте индивидуальной жизни личности родительство традиционно провозглашается как базовое жизненное предназначение, важное состояние и значительная социально-психологическая функция каждого человека. Как психологический феномен на субъективно-личностном уровне оно предстает в качестве интегрального психологического образования личности, в своей развитой форме включающего *ценностные ориентации родителей (семейные ценности), родительские установки и ожидания, родительские позиции, родительское отношение, родительские чувства, родительскую ответственность и стиль семейного воспитания* (Овчарова, 2006).

Иметь или не иметь ребенка – это сознательный жизненный выбор личности, строящей свою жизнь. Люди, добровольно отказывающиеся от рождения ребенка, называют себя чайлдфри – это калька с английского слова «childfree», что в буквальном переводе означает «свободный от детей». Первое исследование на тему childfree было предпринято в 1980-м году канадским социологом семьи Дж.Э. Виверс; его результаты опубликованы в ее книге «Бездетные по собственному выбору». На сегодняшний день как в развитых странах, так и в некоторых не столь благополучных странах наблюдается рост людей, которые сознательно отказываются от рождения ребенка – так называемых чайлдфри. Причины этого явления достаточно многочисленны и, как правило, связаны с экономической и политической ситуацией в государстве, утратой традиционных ценностей и растущей эмансипацией женщины. Россия также относится к числу стран, где движение чайлдфри приобретает свою популярность. Первые объединения чайлдфри в России стали появляться примерно 10-15 лет назад; на данный же момент существует большое количество сообществ чайлдфри в различных социальных сетях и интернет-форумах. Многие чайлдфри отказываются от рождения ребенка по идеологическим, философским соображениям; российские чайлдфри – чаще по финансовым причинам, ссылаясь на объективно нестабильную экономическую ситуацию в стране, включая такие серьезные проблемы, как трудности с приобретением жилья, отсутствие развитой инфраструктуры для воспитания ребенка, а также сложности с трудоустройством молодых женщин с детьми. Однако остаются непонятными многие другие аспекты этого явления. Одновременно с этим имеет место явный дефицит работ, посвященных изучению этого феномена в нашей стране; необходимы исследования, осмысливающие этот новый, становящийся все более популярным и распространенным для наших соотечественников жизненный выбор.

В данной работе сделана попытка восполнения имеющегося дефицита исследований. Предметом анализа в ней стали ценностно-смысловые детерминанты сознательного отказа наших современников в их жизни от родительства. Были изучены и проанализированы ценностные и смысложизненные ориентации лиц, сознательно отказывающихся от родительства, путем их сравнительного анализа с таковыми у

людей, желающих иметь детей. Для получения первичных данных были использованы следующие методы и методики: контент-анализ интернет-дневников участников исследования, «Методика изучения ценностных ориентаций» М. Рокича в модификации Д.А. Леонтьева, методика «Свободный выбор ценностей» Е.Б. Фанталовой, методика «Тест смысложизненных ориентаций» Д.А. Леонтьева и анкета «О смысле жизни» В.Э. Чудновского. Для обработки полученных данных были применены методы описательной статистики и процедура установления значимости различий (использовалась программа статистической обработки данных Statistica).

В ходе контент-аналитического исследования было проанализировано 806 сообщений интернет-дневников от 326 респондентов, из них женщин – 252 чел., мужчин – 74 чел. Средний возраст респондентов – 28,5 лет, т.е. относящийся к активному репродуктивному периоду их жизненного пути. Так как не все респонденты указывали свое образование и профессию, мы не имеем возможности привести соответствующие данные; тем не менее, большинство респондентов указывали на наличие у них высшего образования; среди указываемых профессий встречались преподаватель, врач, программист, инженер, психолог и т.д.

В исследовании также участвовали 40 чел., желающих и планирующих иметь детей. Средний возраст этих участников исследования – 27 лет. Из них 50% имеют высшее образование, 30% – незаконченное высшее, 20% – среднее специальное образование. Данную группу составили преподаватели вузов, библиотекари, менеджеры, специалисты по информационным технологиям, студенты, продавцы и др.

В ходе исследования был проведен анализ иерархии и реализованности ценностных ориентаций людей, сознательно отказывающихся от родительства. Проведен анализ соотношения значимости и доступности ценностных ориентаций чайлдфри, что позволило выделить их внутренние ценностные конфликты и внутренние вакуумы. Изучены и проанализированы смыслы жизни и смысложизненные ориентации чайлдфри.

Результаты эмпирического исследования позволили нам выявить следующие факты.

В своих интернет-дневниках люди, сознательно отказывающиеся от родительства, чаще всего пишут о своем негативном отношении к детям и к людям, имеющим детей, высказывают свое недовольство тем отношением, которое они видят со стороны тех, кто не принимает их позицию. Второе место по частоте упоминания занимают их воспоминания о детстве, которые в большинстве случаев несут отрицательную нагрузку. Среди мотивировок нежелания иметь детей наиболее часто упоминается ответственность за жизнь ребенка и страх заводить ребенка, простое нежелание и боязнь за собственную жизнь и здоровье. Отчетливо прослеживается отрицательное отношение чайлдфри к сегодняшней ситуации в России; уделяется много внимания трудностям и негативным изменениям в жизни, которые, по их мнению, непременно следуют за появлением в семье ребенка.

Отдельно можно выделить высказывания, которыми чайлдфри описывают себя и указывают на свои убеждения. Анализ данных категорий позволяет нам утверждать, что для большинства чайлдфри самыми значимыми ценностями является свобода, независимость и личное пространство. Часто подчеркивается значимость в их жизни здоровья, материальной обеспеченности и активной полноценной жизни. Отрицаются, как правило, конформистские ценности. Ценность семейной жизни трудно оценить, так как данная категория была практически не представлена в анализируемых сообщениях, однако можно сказать вполне определенно, что семья для чайлдфри не ассоциируется с обязательным наличием ребенка – при имеющей-

ся нелюбви представителей данной группы к детям, они представляют себе семью как союз двух людей, где третьему нет места.

Наиболее значимыми для них являются такие терминальные ценности, как свобода, здоровье, любовь, активная деятельная жизнь, независимость; а также инструментальные ценности: образованность, ответственность, рационализм, целеустремленность и жизненная мудрость. Это индивидуальные, активные и интеллектуальные ценности. Незначимы для лиц, сознательно отказывающихся от родительства, конформистские ценности и ценности межличностных отношений (счастье других и др). Самыми незначимыми для чайлдфри оказались ценности самоутверждения и ценности межличностных отношений. Для людей, желающих иметь детей, наиболее значимыми оказались следующие терминальные ценности: здоровье, любовь, счастливая семейная жизнь, развитие; и следующие инструментальные ценности: честность, образованность, самоконтроль, ответственность, целеустремленность, чувство юмора и доброта. Наименее значимы для них такие ценности, как красота природы и искусства, счастье других, творчество, исполнительность, высокие запросы и непримиримость к недостаткам других.

Наиболее реализованными терминальными ценностями у обеих групп являются наличие хороших и верных друзей, здоровье и познание. Среди ценностей, имеющих наименьшую реализованность, также наблюдаются некоторые совпадения: это счастье других и интересная работа, которые у желающих иметь детей реализованы в большей степени. Счастливая семейная жизнь, не столь значимая для чайлдфри, имеет и весьма низкую реализованность.

Наиболее значимые инструментальные ценности для чайлдфри – ответственность, образованность и рационализм – также являются наиболее реализованными в их жизни. Наибольшую степень реализованности имеет также широта взглядов. Наименее реализованными у чайлдфри оказались высокие запросы, непримиримость к недостаткам других, эффективность в делах.

Наиболее значимые для них ценности – любовь и целеустремленность – являются причиной их внутреннего ценностного конфликта. Более ценными, чем доступными, являются также свобода, деньги и личное пространство. Вместе с тем они переживают внутренний вакуум, связанный с такими ценностями, как самокритичность, чувство юмора, удовольствия и чистоплотность.

У лиц, желающих иметь детей, внутренний ценностный вакуум встречается гораздо реже. В большей степени у них выражен внутренний ценностный конфликт, связанный с ценностями: любовь, целеустремленность, наличие семьи, порядочность, уважение к людям и деньги; их значимость явно выше, чем их доступность.

Показатели общей осмысленности жизни, осмысленности прошлого и будущего у чайлдфри ниже, чем у людей, желающих иметь детей; они меньше, чем респонденты сравнимой группы, уверены в своей способности управлять собственной жизнью.

Среди людей, относящихся к чайлдфри, больше всего тех, кто видит смысл своей жизни в достижении индивидуальных и познавательных целей. У них наиболее часто встречаются высказывания о собственном смысле жизни, которые можно отнести к индивидуальным смыслам: это здоровье, карьера, свобода и удовольствия. Среди лиц, желающих иметь детей, доля респондентов, указавших индивидуальные смыслы в качестве своего смысла жизни, в 4 раза меньше. У них на первом месте – познавательные смыслы, но важны также социальные, групповые и эмоциональные смыслы жизни. Одинаковое значение для обеих групп имеют эмоциональные смыслы – счастье, любовь, радость. Социальные и групповые смыслы (стремление жить

для людей, быть полезным обществу; семейная жизнь, дети, общение с друзьями), которые достаточно значимы для лиц, желающих иметь детей, слабо представлены у чайлдфри.

Таким образом, проблема родительства в жизни личности сегодня породила относительно новое для российской действительности явление – все более часто встречающуюся у наших современников жизненную позицию, состоящую в сознательном отказе от родительства. Люди, отказывающиеся от родительства, стремятся к свободе, карьере, удовольствиям, не решаются взять на себя долговременные обязательства, связанные с воспитанием ребенка; они стремятся жить рационально, ответственно, не оглядываясь на окружающих, болезненно переживая при этом вторжение в свое личное пространство и испытывая ценностные конфликты, связанные с наиболее значимыми для них ценностями любви, целеустремленности, а также с ценностями свободы, денег и личного пространства.

ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫЙ ОПЫТ: ЭМПИРИЧЕСКИЕ ОПИСАНИЯ

Гришина Н.В. (Санкт-Петербург)
grinat07@gmail.com

Характерной чертой развития современной отечественной психологии является усиление интереса к описанию феноменологии взаимодействия человека с окружающим миром, переход от фокуса на описании личностной проблематики к изучению бытия человека в мире.

Эти тенденции развития психологической науки приводят к появлению нового языка описания психологической реальности, новых понятий «молярного» уровня, среди которых заметное место занимает понятие жизненного опыта.

Понятие опыта не является новым для психологии, но только в современной психологии оно приобретает «жизненное» звучание, и наряду с уже относительно устоявшимися понятиями, такими как субъективный или когнитивный опыт, появляется понятие экзистенциального опыта.

Как отмечает В.В. Знаков, в работах которого экзистенциальному опыту уделяется особое внимание, «экзистенциальный опыт направляет весь ход жизни человека, осуществляет ценностно-смысловую регуляцию. В экзистенциальном опыте сконцентрировано общее знание субъекта о человеческой природе, фундаментальной прагматике жизни» (Знаков, 2010).

Экзистенциальный опыт формируется в результате проживания человеком экзистенциальных ситуаций и экзистенциальных проблем. Их изучение не позволяет приблизиться к пониманию той роли, которую экзистенциальный опыт играет в жизнедеятельности человека.

Экзистенциальные проблемы отличаются особенностями, создающими особое измерение в жизни человека: обладая универсальным и фундаментальным характером, они представляют собой «вызовы», возникающие на разных этапах жизни и в разных жизненных ситуациях, требующие новых решений и дающие новый экзистенциальный опыт (Гришина, 2011).

Общее понимание роли экзистенциального опыта как ценностно-смыслового регулятора жизнедеятельности человека может быть конкретизировано результатами эмпирических исследований.

1. *Опыт проживания экзистенциальных проблем становится источником личностных изменений.*

О значении опыта проживания экзистенциальных ситуаций и экзистенциальных проблем как источника личностных изменений немало написано в экзистенциально-психологической литературе. Получены и подтверждающий этот тезис эмпирические данные, например, в связи с изучением *near-death experience*, переживаемого как фундаментальное жизненное событие. В отношении более частных следствий в разных исследованиях были получены совпадающие результаты, касающиеся позитивных личностных изменений в результате переживания данного опыта: усиление значения духовных ценностей, любви, межличностных отношений, веры в смысл жизни, уменьшение интереса к материальным вопросам и др.; жизнь становится богаче, смысл жизни – более ясным, личность сильнее.

В рамках проводившихся нами лонгитюдных исследований фиксировалась динамика изменений показателей ценностно-смысловой сферы у студентов на протяжении нескольких лет обучения. Ими также в произвольной форме описывались события, происходившие в течение этого времени в их жизни: они включали события социального характера, изменения в межличностных отношениях, события в жизни близких людей и т.д. В ряде случаев студенты упоминали события экзистенциального характера, такие как переживание одиночества, первый опыт свободы, проживание нового опыта и др. Оказалось, что именно у этих студентов наблюдались особенно сильные изменения показателей ценностно-смысловой сферы и личностной зрелости. У них отмечался существенный рост потребности в социальной компетентности, в автономности и независимости др. В целом, зафиксированные изменения отражали тенденцию «взросления», процесса становления зрелой личности: именно экзистенциальный опыт переживания событий жизни оказал влияние на усиление данной тенденции (Гришина, 2007). Таким образом, взросление человека выводит его на уровень проживания экзистенциальной проблематики, а приобретаемый им экзистенциальный опыт становится источником его личностных изменений.

2. *Экзистенциальный опыт «вершинных переживаний» дает человеку ощущение высших смыслов своего существования.*

Экзистенциальный, трансцендентный опыт получил отражение в психологической феноменологии в описании опыта «предельных», или «вершинных», переживаний – «реак-experience». Он более всего известен по работам А. Маслоу, хотя еще у Гуссерля встречается понятие жизненного переживания, относимое им к переживаниям, характеризуемым «наполненностью смыслом», когда человек, превосходя свою субъективность, входит в мир жизни и становится его частью.

Маслоу рассматривал «пик переживания» как некий «предельный опыт», опыт познания окружающего мира, доступный на высоких уровнях самоактуализации человека.

Собранные нами описания переживания этого опыта людьми разного возраста, рода деятельности и культурной принадлежности позволили выделить его универсальные характеристики: (1) Разрушение привычных характеристик ощущения себя в пространстве и времени. Обыденное сознание четко отделяет Я от не-Я, всего того, что находится за пределами, очерченными границами нашей телесности. В «пиковом опыте» эта пространственная граница разрушается и возникает ощущение своего слияния с миром, прямого контакта с ним. Практически всегда отсутствуют указания на время, продолжительность переживания. (2) Интенсивность опы-

та, проявляющаяся в том, что он помнится долгое время, часто спустя годы, а то и десятилетия. Человек рассказывает об этих ситуациях с сильным эмоциональным чувством, заново переживая мгновения, яркие образы которых остались в его памяти. (3) Переживаемый опыт описывается как уникальный, необычный, который трудно с чем-нибудь сравнить и трудно выразить словами.

Значение этого опыта предельных переживаний – в ощущаемом контакте человека с Бытием, дающем ему мгновенное и мощное чувство смысла его существования, «напоминающее» ему об этом: это понимание «высшего порядка», «открытие» для себя высших смыслов существования, выражение чувства причастности человека Бытию. Пик-переживания – это моменты нашей идентичности с Бытием, подчеркивающие высший, подлинный смысл нашего существования.

3. Экзистенциальный опыт становится фундаментальным основанием, определяющим активность человека на разных уровнях жизнедеятельности.

Экзистенциальный опыт человека, концентрирующий его фундаментальное знание о мире жизни, конкретизируется в том числе в базовых имплицитных теориях, отражающих наиболее общие представления человека об окружающем мире, которые и становятся основой ценностно-смысловой регуляции его поведения.

Предметом исследования, выполненного М. Аллахвердовым под нашим руководством, была имплицитная теория доверия; при этом доверие понимается как общепсихологический феномен (в значении, предложенном еще Э. Эриксеном, – как базовое доверие к миру) и является одним из фундаментальных измерений, описывающих отношение человека к миру. В проведенных экспериментах было показано, что уровень доверия человека к миру обнаруживает себя при решении когнитивных задач разной степени сложности – от относительно простых задач (сенсомоторного типа) до решения задач, возникающих во взаимодействии с партнерами. Таким образом, показатели «доверия к миру», характеризующие имплицитную теорию доверия, сформированную человеком на основе его опыта, обнаруживают связь с особенностями его поведения в разных ситуациях, задавая фундаментальный стиль его отношений с миром, базовую прагматику жизни.

4. Форматом описания экзистенциального опыта является человеческая жизнь.

Опыт человека «обслуживает» разные уровни жизнедеятельности человека, от конкретных ситуаций до стратегий жизни и жизненных моделей, являясь опорой поведения и его регулятором. Экзистенциальный опыт «возвышается» до уровня общего сценария человеческой жизни, на котором он и «работает», задавая экзистенциальные аспекты жизненного сценария.

Экзистенциальный аспект жизненного сценария проявляется, прежде всего, в осознании «авторства» собственной жизни как свободы и способности действовать. По результатам наших исследований оценка человеком своей способности влиять на течение собственной жизни прямо связана с ее событийностью (количеством упоминаемых человеком событий своей жизни): способность человека фиксировать свой опыт в виде значимых событий своей жизни делает его «автором» собственной жизни.

Еще одна иллюстрация связана с характеристиками осмысленности собственной жизни: были получены данные о важнейшей роли фактора осмысления своей жизни как целостного процесса своего существования в переоценке прошлого опыта и восприятия его через связь с последующей жизнью как часть общего экзистенциального опыта. Новое видение своего прошлого преобразует прошлую перспективу жизненного пространства человека и тем самым изменяет его личную историю.

5. Экзистенциальный опыт имеет имплицитный характер, он способен актуализироваться и осознаваться только в экзистенциальных ситуациях.

Одной из фундаментальных особенностей экзистенциальных проблем является то, что они не имеют разового решения, это вызовы, на которые мы должны находить соответствующие нашему уровню зрелости ответы. Экзистенциальные проблемы обостряются и требуют ответа в определенные моменты жизни человека, которые могут быть связаны с возрастом, кардинальными изменениями в жизненной ситуации или нарастающей потребностью в переменах и др.

Не все аспекты экзистенциального опыта человека одинаково доступны ему. Во многих жизненных описаниях спонтанно возникает экзистенциальная проблематика: наиболее выраженной, по нашим исследованиям, является тема утраты или смерти (более половины, до 70%, описаний); остальные делятся примерно поровну между опытом переживания одиночества и темой смысла жизни. Другие экзистенциальные темы (как проблема свободы и ответственности) осознаются сложнее.

Описанные особенности экзистенциального опыта, на наш взгляд, выступают своего рода эмпирическим подтверждением его фундаментальной роли в феноменологии жизненного мира человека.

СПЕЦИФИКА СУБЪЕКТНОСТИ В РАЗЛИЧНЫХ ВИДАХ ПРОТЕСТНОЙ АКТИВНОСТИ

Гусейнов А.Ш. (Краснодар)

AGuseinov@yandex.ru

В психологии актуален вопрос о сущности, качестве, мере и критериях субъектности личности, по-разному проявляющей себя в активности, а также последствиях выбора субъектом того или иного модуса существования. В научных подходах понятие субъектности преимущественно связывается с активностью в различных бытийных пространствах личности, однако имеются принципиальные различия. С.Л. Рубинштейн, рассматривая субъекта как носителя активности и источник причинности бытия, дифференцирует действие внутренних условий. В одном случае они связаны с воздействием внешних условий, в другом выступают как совершенно независимые от них, в виде самопричинения, самодетерминации. В его концепции становление субъектности происходит не только в деятельности, но и в этическом отношении к другому как субъекту (Рубинштейн, 2003).

В концепции А.В. Брушлинского субъекту отводится существенная роль в проявлениях активности и отмечается одно из главных свойств субъекта – способность на разных этапах своего жизненного пути формировать гармоничное или негармоничное единство различных, противоречивых мотивов и чувств. Человека характеризует то, в какой степени они служат стратегии его жизни и в какой мере он им следует (Брушлинский, 2003).

Е.А.Сергиенко указывает на важность вопроса о критериях становления субъектности в развитии субъектного подхода. Противоречия в понимании субъекта, возникшие между научными подходами, по мнению автора, снимаются применением континуально-генетического принципа к развитию субъектности и объединением двух подходов в системно-субъектный подход (Сергиенко, 2012).

Очевидно, что конструкт субъектности, ввиду уникальности, активности, ответственности, самостоятельности индивида неоднозначен, и субъектность может вы-

глядеть по-разному (Абульханова-Славская, 2002; Фоменко, 2006). Полагая, что субъектность может быть доличностной, личностной, внеличностной, З.И. Рябикина считает излишним выделение приоритетов во взаиморасположении категорий «личность», «субъект», «индивид», «индивидуальность». Поскольку субъектность предполагает потребность (как вид зависимости организма от среды) и активность – возможность модифицировать, то личность в пространствах своего бытия в разной степени способна реализовать субъектную позицию (Рябикина, 2005). Отмечая, что личность не всегда эффективна в проявлениях субъектности, автор вводит конструкт «истинная/навязанная субъектность», где истинная субъектность соответствует аутентичности бытия, а навязанная субъектность связана с отчужденной активностью (Рябикина 1995).

Г.Ю. Фоменко доказала возможность аутентичности бытия в аномальной реальности и отметила характеристики истинной субъектности, качества которой способствуют полноценному профессиональному развитию, а не функционированию (Фоменко, 2006).

Принципиальные различия в субъектности обнаруживаются в формах протестной активности – протесте, эмансипации, оппозиции, эскапизме, нигилизме. Исходя из тезиса, что на высших уровнях организации правомерно говорить не о движении, а о способе существования (Рубинштейн, 1976), мы рассматриваем выделенные формы протеста как способы существования, которые определяют и утверждают разные варианты субъектности. Диапазон протестной активности очень широк, и зрелые виды протеста (эмансипация, позитивные проявления эскапизма) обусловлены стремлением личности к целостности (Гусейнов 2012, 2013). Поэтому позитивные или деструктивные аспекты протестной активности можно анализировать с позиций ложной или истинной субъектности, аутентичности/неаутентичности бытия.

Например, одно из проявлений эскапизма, связанное с ощущением иллюзорности происходящего, наряду с признанием реальности и желанности «внутренней» жизни, аналогично варианту жизни «жизнь-сон» (Дружинин, 2000). В данном способе существования, отмеченном исчезновением сознания и отсутствием потребности к созданию нового, еще не проявившегося в мире, просматриваются признаки ложной субъектности и неаутентичности. По С.Л. Рубинштейну, в дематериализации бытия выражен в самой глубокой основе уход, мысленное отрицание, снятие существования объективной реальности как коррелята жизни, ее потребностей, влечений, действия. Обособление бытия сущего от его сущности превращается в весьма проблематичное «голое» существование (Рубинштейн, 2003).

Признаки ложной субъектности и неаутентичности наблюдаются в формах отчужденной активности – авантюризме и крусадерстве. Авантюризм (по Дж. Пайку, «ложное центрирование» жизни) – это уход от бессмысленности существования посредством выбора и участия в экстремальных видах деятельности, связанных с бессодержательным риском, опасных для жизни (Maddi, 1998). К. Хорни считает, что подобная жажда деятельности и потребность в острых стимулах (погоня за приключениями, лихачество за рулем, интриги, похождения) является показателем отчуждения от себя и свидетельствует об экзистенциальном вакууме и инертности чувств (Хорни, 1997).

В.А. Петровский анализирует данное побуждение в контексте активно-неадаптивной тенденции жизнедеятельности человека. Переход от жажды острых ощущений к «бескорыстному» риску возможен в случае победы потребности в острых ощущениях над страхом и принятия рискованного поведения со стороны цен-

ностей осторожного поведения. В целом феномен «бескорыстного» риска обусловлен стремлением к наслаждению и достижению катарсиса, и эта потребность формирует дополнительные побуждения к риску (Петровский, 1996).

По Г.Ю. Фоменко, навязчивое увлечение экстримом основывается на неразрешенности внутриличностных противоречий с притуплением инстинкта самосохранения и указывает на *видимость субъектной активности и характеризует условное существование*. Анализируя отчуждение от жизни в терминах духовного заболевания, автор противопоставляет ему неотчужденную активность, характерную спонтанным проявлением субъектных характеристик в соотношении с минимальной ценой (Г.Ю. Фоменко, 2006).

Крусадерство (crusade – крестовый поход) – идеологический авантюризм, связанный с «экзистенциальным вакуумом» и внутренней конфликтностью, при котором индивиды используют любой повод для того, чтобы выступить с протестом, независимо от его содержания (Maddi, 1998). И. Ялом, дифференцируя мотивационную направленность протеста и крусадерства, выделяет особенности, связанные, на наш взгляд, с уровнями и качественными характеристиками субъектности. Крусадерство представляет собой формирование компульсивной реакции на глубокое ощущение бесцельности, т.е. в этом погружении в деятельность прослеживается действие низкоуровневых защитных механизмов. Вместе с тем И. Ялом выдвигает аргументы против рассмотрения протеста как защитного механизма: протест связан с энтузиазмом по отношению к социальным переменам, отнимает много энергии у протестующего и является весьма опасным для жизни (Ялом, 1999).

Размышления А. Камю о том, что бунтарь в протесте защищает целостность своей личности, подтверждают положение о наличии в зрелом протесте признаков истинной субъектности и его направленности к аутентичности. Обращаясь к теме самопожертвования в протесте, А. Камю отмечает, что с отталкиванием чужеродного в любом бунте сразу происходит полное отождествление человека с определенной стороной его личности. С бунтом возникает самосознание и бунтовщик готов к смерти, только бы не лишиться защищаемого им права, хотя действует во имя пока еще неопределенной ценности, которая объединяет его со всеми людьми. Бунтарский порыв может быть вызван эгоистическими причинами, но по своей сути не является эгоизмом, поскольку бунтовщиком становится не только сам угнетенный, но тот, кто потрясен зрелищем угнетения другого. А. Камю приводит пример самоубийств из протеста, на которые решались русские революционеры на каторге, потрясенные зрелищем угнетения их товарищей. Отмечая метафизический характер солидарности, А. Камю убежден, что такого рода протесты обусловлены ценностью человека, а не чувством общности интересов; в зрелом протесте человек преодолевает свою ограниченность и сближается с другими людьми (Камю, 1990). Протест в этом измерении – стремление к подлинному бытию. Когда волевой акт исходит от человека и направляется им, то такое действие, по С.Л. Рубинштейну, становится в подлинном смысле слова поступком, в котором человек себя выявляет и которым он устанавливает свое отношение к другим (Рубинштейн, 1989). Есть такие субъекты, считает он, которые не выдерживают испытания в своем притязании на этот ранг (субъекта), а есть другие, выдерживающие (Рубинштейн, 2003).

Протест, обнаруживая себя во взаимодействии с социальным окружением, является микро- или макросоциальным поступком, социальным или гражданским (Гусейнов, 2003, 2012). Однако спектр, размах, масштаб этого поступка чрезвычайно широк: от высокого гражданского и трансцендентного уровня (согласно нашей модели, уровня Транс-Я), проявленного в поступках Сократа, Аристотеля, М. Ганди, Л.Н.

Толстого, М.Л. Кинга, до примитивного уровня – протеста завистливой и агрессивной толпы фанатов или экстремистов с их нигилистическими ценностями. Именно зрелый позитивный протест преломляет, концентрирует и помещает социальное, групповое, внешнее во внутренний мир субъекта; судьба этого социума, его группы становится безразлична для протестующего человека, она обретает для него систему высоких моральных *смыслов*, определяет его нравственную позицию, формирует его активность и способствует лучшему пониманию себя. Протест изначально активен, он требует морального выбора и самоопределения, причем ясного, быстрого, предельно конкретного (А.С. Пушкин в 1825г. честно ответил царю, что он был бы на Сенатской площади *вместе с декабристами*).

Сущность протестной активности и внезапность протеста можно объяснить исходя из принципа субъекта. Характеризуя субъекта как высшую целостность, А.В. Брушлинский указывает, что на качественно новом этапе его развития видоизменяется вся основная система его психических процессов и свойств, и эти изменения могут происходить постепенно или немедленно (Брушлинский, 2003).

Зрелый «высокий» протест делает невозможным существование человека в прежнем положении, он меняет внутреннюю сущность человека, обновляет ее и делает его субъектом своей жизни. Протест также создает предпосылки для эксплицирования своей субъектной позиции на бытие, способствуя не разрушению бытия как в нигилистическом протесте, а своеобразной его *деконструкции*. Такие поступки, как протест Л.Н. Толстого против казней крестьян (статья «Не могу молчать») и его уход или протест Д. Веннера, застрелившегося в соборе, выступая в роли нравственного двигателя человечества, доходят до героизма и высшего уровня субъектности.

Вместе с тем *протест противоречив и неоднозначен*: обнаружена изначальная зависимость протестной личности от адресата протеста, которая требует независимости, но не всегда готова принять эту свободу и распорядиться ею (Гусейнов, 2013). Протестующий изначально не обладает всеми субъектными качествами для того, чтобы самостоятельно разрешать свои противоречия, проблемы социума и группы. Он ищет помощи, но не готов, не хочет и не должен ее принимать. Парадоксальность протеста в том, что протестующий ждет помощи, но хочет свободы. Возможно, эти противоречия указывают на признаки ограниченной, парциальной, частичной, переходной субъектности. Подобные процессы, связанные с динамикой протеста, наблюдаются и в онтогенезе.

ОСОБЕННОСТИ СУБЪЕКТНОСТИ МОРЯКОВ

Диденко Е.Н. (Новороссийск)

Didenko2006@mail.ru

В настоящее время субъектная парадигма становится одной из ведущих в психологической науке, поскольку наиболее адекватно отражает активное воздействие человека на окружающую среду, все более совершенные формы саморегуляции и взаимодействия с другими (Селиванов, 2008). Субъектность человека проявляется в его деятельности – особой активности, посредством которой человек воспроизводит себя, собственное бытие в мире (Петровский, 1996). Реализуется субъектность «в преобразовании пространств своего бытия в соответствии со структурой сложившихся личностных смыслов, т.е. на преобразование реальности внешнего

мира таким образом, что он становится следствием объективирования субъективного и продолжением личности, следствием ее экспансии. При этом пространства бытия личности непосредственно включаются в ее структуру» (Рябикина, 2011). Однако не всегда в своей жизни человек выступает подлинным субъектом. Потребность личности «в продолжении себя» в пространстве становится невозможной по каким-то причинам: из-за негативных противоборствующих влияний других, из-за неразвитости собственного творческого потенциала либо из-за недостатка активности по преодолению средовых сопротивлений и т.д. (Рябикина, 2000). Д.А. Леонтьев обозначает две проблемы субъектности, которые он относит к области психологии саморегуляции: «Первая из них – проблема самоопределения в ситуации принятия на себя риска неопределенности и ответственности за выбор и целеполагание. Вторая – проблема реализации поставленных целей» (Леонтьев, 2008). Рассмотрим некоторые особенности субъектности на примере жизнедеятельности моряков с точки зрения разных подходов.

В настоящее время изменения в судостроении, в первую очередь, связаны с автоматизацией процесса управления морским судном, широким внедрением информационных технологий. Следствием данных изменений является существенное повышение стоимости ошибочных действий оператора в системе «человек-судно». Специфика труда в замкнутых технических системах, в данном случае на морских судах, заключается в высоких требованиях к психофизиологическим качествам моряка в ситуации сложных условий длительного плавания. Неблагоприятные факторы среды в рейсе порой достигают опасных для человека величин. При этом они действуют не только во время рабочего дня, а круглосуточно в течение всего рейсового периода, увеличивая вредность этих факторов (Шафран, Псядло, 2008).

Морская профессия относится к разряду экстремальных, в ней вероятность возникновения осложненной или аварийной ситуации очень высока. Правильность принятия решения в нетипичной обстановке, поведение человека в критической ситуации определяется не столько общими психофизиологическими закономерностями, сколько индивидуально-психологическими особенностями, присущими данной личности. Профессиональные психологические качества оператора, необходимые для эффективного функционирования в экстремальной ситуации, не только существенно отличаются от тех качеств, которые необходимы и важны для успешной работы в обычном (нормальном) режиме деятельности, но иногда вступают в противоречие с ними (Даниленко, Даниленко, 2008). По мнению В.И. Моросановой и Н.Г. Кондратюк, регуляторная самостоятельность при высокой степени развития может оказывать обратное воздействие на надежность действий в нестандартных ситуациях, превращаясь в автономность, что препятствует эффективному моделированию значимых условий достижения целей и программирования действий (Моросанова, Кондратюк, 2010). Для успешного выполнения своих обязанностей в экстремальной ситуации обязанности на судне строго дифференцированы и закреплены за определенными специалистами. От каждого моряка требуется, чтобы он исполнял свои обязанности строго по уставу, точно и быстро.

В ситуации длительного плавания моряки под воздействием стресса испытывают особые эмоциональные состояния сильного психологического напряжения, ухудшающие их психическое и физическое состояние. Ученые из Исследовательского центра моряков (SIRC) при Кардиффском университете (Cardiff University) выяснили, что 72% опрошенных ими моряков постоянно пребывают в состоянии стресса. В других исследованиях, проведенных отечественными учеными, было выявлено, что если уровень стресса выше нормы до рейса на 23% (внутреннее напря-

жение в ожидании рейса), то послерейса больше на 40% (Семыкин, 2007). Единство зон труда и отдыха экипажа морского судна, строгая иерархия уставных отношений, строго регламентированные обязанности, вахтенная служба, субъект-объектные отношения (Шафран, Псядло, 2008), монотонность, десинхроноз, измененная информационная структура, ограничения информации, угроза жизни, одиночество, групповая изоляция (Лебедев, 2001) – все это может оказывать стрессогенное воздействие на моряков. В целом у плавсостава за 5–6 месяцев автономного плавания под воздействием бедности внешней информации, ограниченности территории, стереотипизации процесса труда и гиподинамии снижаются адаптационные возможности организма (Маклаков, 2004; Сапов, Солодков, 1980; Шафран, Псядло, 2008). Отметим, что моряки проходят строгий профотбор и, как правило, имеют высокую оценку качества жизни, связанного со здоровьем (Вагин, 2011). Включение психологических резервов, по мнению ученых, помогает морякам осуществлять профессиональную деятельность и совершать необходимые рабочие действия.

Таким психологическим ресурсом, по мнению В.И. Моросановой и Н.Г. Кондратюк, является развитие осознанной саморегуляции произвольной активности (Моросанова, Кондратюк, 2011). И в данном случае «субъектность проявляется в первую очередь в самодетерминации, в самостоятельной организации и управлении, т.е., по существу, в осознанной саморегуляции своей деятельности во всех ее содержательных и структурных моментах ... именно способность к осознанной саморегуляции и является психологическим критерием человека как субъекта» (Конопкин, 2008).

Циклическая смена образа жизни работников морских профессий связана с проблемой психической реадaptации при возвращении человека из условий рейса в относительно обычные условия «береговой» жизни. И, возвращаясь в привычный мир, моряк вынужден адаптироваться к изменившейся обстановке, в результате происходит «ломка» функциональных систем психофизиологической организации. Сложность реадaptации зависит и от степени тяжести неблагоприятных условий рейса, таких как работа в пиратоопасных зонах, аварии, сильные штормы и др. Психические и физиологические резервы организма направлены в большей степени на восстановление социальных связей, отношений с близкими, адаптации к другому образу жизни и меньше всего на преобразование пространств своего бытия. Так, у моряков наблюдается недостаточное подтверждение их идентичности в организации домашнего пространства, в сравнении с постоянно проживающими на берегу (Диденко, 2008).

Специфика профессионального образа жизни моряка отражается и на его семейных отношениях. Профессиональная деятельность влияет на все сферы жизнедеятельности близких людей: циклы общения с близкими, циклы супружеской жизни, поездок, досуга и т.д. (Серкин, 2011). Для данного вида семей характерен феномен социального десинхроноза, что обозначает несовпадение времени жизни специалиста, работающего в режиме сменного графика, со временем жизни близких людей (Гаранина, 2006). Так, например, существуют различия в отношении супругов семей моряков к ситуации встречи после долгой разлуки. Моряки более позитивно оценивают свои супружеские отношения, их жены относятся противоречиво: с одной стороны, жены испытывают радость от прерывания одиночества, с другой – дискомфорт из-за изменения образа жизни (Диденко, 2008).

Подводя итоги рассмотрения некоторых особенностей субъектности моряков следует подчеркнуть актуальность обращения к данной проблематике, которая определяется необходимостью снижения «человеческого фактора» в профессиональной деятельности, связанной с условиями повышенной ответственности и по-

вышенного риска для обеспечения безопасности на морском транспорте, повышения профессиональной надежности плавсостава, а также психологическим благополучием моряков и членов их семей в непростой ситуации жизнедеятельности. В настоящее время в науке существует наличие множества требующих решения вопросов, например: развитие способности к осознанной саморегуляции в замкнутых технических системах, рассмотрение и интерпретация личности как субъекта бытия со-бытия в повседневной жизни людей, работающих в режиме вахтенного, сезонного и сменного графика, и др.

ОСОБЕННОСТИ СМЫСЛОВОГО КОМПОНЕНТА ПЕРЕЖИВАНИЯ БЕРЕМЕННОСТИ В КОНТЕКСТЕ ЖИЗНЕННОГО ПУТИ ЛИЧНОСТИ

Земзюлина И.Н., Дремина Т.Ф. (Курск)

irina-zemzyulina@yandex.ru

На протяжении своего жизненного пути люди сталкиваются с разнообразными событиями, которые могут восприниматься как яркие, эмоционально окрашенные, интересные, значимые, трагичные. Некоторые из них, такие, например, как беременность для женщины, являются поворотными в жизни человека.

При протекании беременности задействуются все системы физиологической и психологической адаптации, причем саму ситуацию беременности и материнства можно рассматривать как острейшую кризисную ситуацию, поскольку происходит коренной перелом и изменение всех сторон жизни женщины.

Возвращаясь к экзистенциальной концепции, можно сказать, что вопрос о смысле жизни возникает, прежде всего, в кризисных или, как предпочитал говорить Ясперс, в «пограничных ситуациях», в периоды глубочайших потрясений. Именно тогда возможен прорыв к подлинному бытию, которое всегда является глубоко личностным, а не объективно-предметным (Лэнгле, 2004).

На наш взгляд, беременность можно рассматривать как событие внутренней жизни женщины, которое входит в контекст жизненного пути и сопровождается особыми эмоциональными и смысловыми переживаниями, что существенно меняет дальнейшую жизнь женщины и влияет на принятие новой социальной роли – роли матери, критерием которой выступает готовность к материнству.

Следует отметить, что данный жизненный этап для любой женщины является периодом трансформации ее личностной, профессиональной, сексуальной, гендерной, телесной и других идентичностей.

О.С. Васильева и Е.В. Могилевская определяют беременность как экзистенциальную ситуацию, затрагивающую все жизненные основания женщины, обуславливающую глубокие изменения самосознания, отношения к другим и миру, считают ее «жизненным событием», соблюдающим условия для личностных изменений и перестройки субъекта этого события (Бубнова, 1999). Авторы также разделяют мнение о том, что беременность – это нормальный кризис, характеризующийся сменой социальной ситуации развития, когда происходят изменения не только на телесном (физиологическом) уровне, но и изменение семейного и профессионального статуса, эскиза будущего, перспективы и сменой ролей, изменением круга лиц, включенных во взаимодействие, изменением всего спектра решаемых проблем и

возможностей, образа жизни в целом, кризис, в результате которого происходят очень существенные изменения образа «Я», потеря старой и обретение новой идентичности, перестройка личностных смыслов.

Первая беременность является особенно стрессовой, так как означает окончание независимого существования и начало материнско-детских отношений. Теперь психический гомеостаз матери становится связанным с запросами зависимого от нее ребенка. Поэтому беременность можно считать критическим периодом в жизни женщины. Ее можно считать критической точкой в развитии женской идентичности. В нашем исследовании мы делаем попытку провести анализ социально-психологических особенностей трансформации Я-концепции в особой жизненной ситуации – ситуации беременности у женщин, ожидающих первого и второго ребенка во втором и третьем триместрах беременности.

Объектом исследования выступает трансформация Я-концепции беременной женщины. Предметом исследования выступает влияние переживания беременности в контексте жизненного пути личности на трансформацию Я-концепции беременных женщин. Нами представлены материалы эмпирического исследования, проведенного в 2012–2013 г. на базе родильного дома МУЗ ГKB №4 и МУЗ ГKB №6 г. Курска.

Выборка составила 60 чел.: в контрольную группу вошли женщины, ожидающие первого ребенка, экспериментальную группу составили беременные женщины, в анамнезе которых был опыт завершенной беременности. Впоследствии эти группы были разделены по срокам беременности с целью выявления психологических особенностей социальной идентичности на разных триместрах беременности у женщин с первой беременностью и у женщин со второй беременностью.

В результате статистической обработки с достоверным уровнем значимости $p < 0,05$ значимые различия отмечаются по шкалам «Цели», «Процесс» и по общему показателю «Осмысленности жизни».

В результате статистической обработки с достоверным уровнем значимости $p < 0,05$ ($p\text{-level} = 0,019432$) значимые различия отмечаются по шкале «Цели».

Данные по шкале «Цели» характеризуют наличие в жизни беременной женщины целей в будущем, которые придают жизни осмысленность, направленность и временную перспективу. В нашем случае у женщин, ожидающих первого ребенка и находящихся на втором триместре беременности, показатели наличия целей ниже, чем у женщин, ожидающих второго ребенка и находящихся во втором триместре беременности, следовательно, их планы не имеют реальной опоры в настоящем, потому как не в полной мере осознают свое новое социальное положение, они только готовятся к принятию новой социальной роли, и цели пока не подкрепляются личной ответственностью за их реализацию. В то время как женщины, ожидающие второго ребенка, живут настоящим и ставят перед собой цели, которые имеют реальную опору.

Анализируя смысловой компонент переживания беременности у женщин, ожидающих второго ребенка во втором и третьем триместре беременности, выявлены статистически значимые различия ($p\text{-level} = 0,017315$).

Выявлено, что у женщин, ожидающих второго ребенка и находящихся в третьем триместре беременности, показатели по шкале «Цели» ниже, чем у женщин, ожидающих второго ребенка и находящихся во втором триместре беременности. Полученные данные свидетельствуют о том, что к моменту родов осмысленность жизни уменьшается, следовательно, смысл приобретают события настоящего.

При анализе полученных результатов по шкалам «Осмысленность жизни» ($p\text{-level} = 0,016320$) и «Процесс» ($p\text{-level} = 0,031998$) выявлены статистически значимые различия. Это свидетельствует о том, что женщины, ожидающие второго ребенка, находящиеся во втором триместре беременности, воспринимают процесс своей жизни как наиболее интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом, по сравнению с женщинами, ожидающими первого ребенка и находящимися во втором триместре беременности.

Анализируя частоту встречаемости событий по результатам методики «Линия жизни», мы наблюдаем, что у женщин, ожидающих второго ребенка, преобладают показатели по шкалам «Собственная семья», «Здоровье» и «Экзистенциальные проблемы». Это говорит о том, что для женщин наиболее важными являются события их собственной семьи, собственного здоровья, здоровья ребенка, а также переживание экзистенциальных проблем, что характеризует их как зрелых личностей, что способствует принятию роли матери и формирует ценность семьи. Также меняется мировоззрение личности, представляющее собой интегральное образование, в котором ее жизненный опыт отражается специфическим образом. Женщины, ожидающие первого ребенка, демонстрируют высокие показатели по шкале «Собственная семья» и «Учеба», что свидетельствует о том, что еще не произошло осознание женщиной своего нового состояния – беременности и, как следствие, принятия новой социальной роли – роли матери.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что период беременности характеризуется изменениями самосознания женщины, что сопровождается трансформацией смысловой сферы, расширением и наполненностью смысловых связей за счет включения новых элементов уникальной ситуации (ситуации беременности).

С нашей точки зрения, смысловое переживание материнства становится основным психологическим новообразованием в сфере самосознания беременной женщины, принявшей на себя родительскую роль. Материнство, являясь качественно новой ситуацией развития женщины, запускает процесс интеграции ею собственных жизненных задач развития и задач развития ребенка.

НЕПОСТИЖИМОЕ И ТАИНСТВЕННОЕ В ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНОМ ОПЫТЕ СУБЪЕКТА

Знаков В.В. (Москва)
znakov@psychol.ras.ru

Что такое опыт? Согласно «Критике чистого разума» Канта, опыт есть главный продукт нашего ума. «В философии опыт является основой всего непонятного знания о действительности» (Философский энциклопедический словарь, 2010). В самом общем виде в науке опытом называются сохранившиеся в нашей памяти осмысленные и пережитые ситуации познания и общения, включающие возможные способы действий в них. В соответствии с антропологическим принципом опыт рассматривается как сложный сплав знаний, переживаний, ценностей, смыслов. В частности, «в экзистенциальной философии опыт понимается как глубинное знание, которое рождается в корне экзистенции в процессе переживаний и действий, составляющих духовное бытие личности, решение ею коренных вопросов существования: отношения к смерти, причастности миру, преодоления одиночества» (Калужная, 2009).

Среди многообразия изучаемых психологами видов опыта: субъектного, личностного, ментального, жизненного и др. (Кибальченко, 2013) – экзистенциальный занимает особое положение. С одной стороны, для ученых, осмысливающих содержание этого феномена, ясно видна его недостаточная изученность, научная категоризация, с другой – несомненно, важна в человеческом бытии.

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

Во-первых, экзистенциальный опыт субъекта состоит из трех главных компонентов: тезаурусного, интенционального и этического

Во-вторых, с позиций психологии человеческого бытия, принципиально важным является различие *обыденного*, повседневного и *экзистенциального* видов опыта субъекта. Экзистенциальный опыт по отношению к обыденному является *метасистемным*. Перефразируя А.В. Карпова (Карпов, 2004), можно сказать, что это «опыт второго порядка». Экзистенциальные события представляют собой такие осмысленные, понятые, оцененные субъектом факты и явления человеческого бытия, к которым он не может остаться равнодушным. Неудивительно, что экзистенциальными для субъекта становятся далеко *не все* повседневные события и ситуации, которые он помнит. Экзистенциальные – это только события, оказавшие на человека сильное влияние, в процессе осмысления и понимания которых *изменился его внутренний мир*. Экзистенциальный опыт субъекта – это и есть совокупность «смыслов неких уникальных жизненных событий и обстоятельств, случившихся с человеком и раскрывших свои значения только ему» (Сапогова, 2013). Наиболее важен при этом субъективный *способ* определения самого значимого, ценного для субъекта. События и ситуации человеческого бытия могут быть оценены субъектом либо как привычные, либо как критические, резко отличающиеся от повседневных, например аборты, теракты и многое другое.

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

В-четвертых, экзистенциальный опыт включает в себя не только отражение и порождение социокультурных ситуаций, но и проживание субъекта в них. Экзистенциальный опыт это всегда такой «опыт проживания экзистенциальных проблем» (Гришина, 2013), который основан на их внепонятийном постижении. В научном исследовании знание соотносится, главным образом, с предметно-содержательными характеристиками событий и ситуаций. Опыт шире, он является порождением не только познавательных структур, но и ценностно-смысловых образований личности, неразрывно связанных с эмоциональными, трудно вербализуемыми переживаниями (Фахрутдинова, 2013). Отсутствие переживаний порождает феномен «отчуждения своего опыта», заключающийся в том, что отдельные прожитые эпизоды не становятся событиями жизни. Этот феномен в начале 1990-х был исследован на материале осознания своего опыта детьми из семей и из детского дома (Смирнова, Лагутина, 1991).

В-пятых, экзистенциальный опыт, как психологический процесс и результат его формирования, неизбежно включает в себя постижение. По Гегелю, постижение направлено на выявление такого истинного бытия людей и природных объектов, которое скрывается за чувственным восприятием. Необходимость в нем возникает при невозможности уяснения сути, объективной сущности предметов и явлений такими, какие они есть. В современном дискурсе «употребление прилагательного *постижимый* возможно только в том случае, когда речь идет о глубоком понимании **сущности** характеризуемого объекта, о проникновении в его основные, наиболее существенные свойства. Такое понимание может быть достигнуто в результате серьезных **творческих** усилий, глубокой **интуиции**, **озарения**, божественного **откровения**. Для него недостаточно готовых знаний или чужих объяснений» (Апресян, 1997). Понимать можно и простое, и сложное, а постигать – только сложное.

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

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

В первом случае непостижимость возникает как отражение объективных характеристик самого бытия. Человеческое бытие всегда есть нечто большее и иное, чем все мыслимое и, тем более, описываемое в понятиях. Кроме того, в любой момент времени бытие потенциально содержит уже то, чем оно станет в будущем. Иначе говоря, любая реальность человеческого бытия является возможностью и того, что оно еще не есть. Неудивительно, что в таком качестве «реальность не только неуловима в понятии, она и не доступна созерцанию; она не может быть усмотрена – она может быть лишь пережита» (Франк, 2007). Хочу обратить внимание на то, что «непостижимое в себе» С.Л. Франка, как скрытое, недостижимое, лишь искомое, явным образом перекликается с искомым, неизвестным в процессе мышления, которое, по А.В. Брушлинскому, изначально никогда не совпадает с заданным требованием задачи (Брушлинский, 2006).

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

Во втором случае «непостижимое для нас» оказывается закономерным следствием человеческой психологии. Изучая психику человека, особенно применительно к социокультурной и экзистенциальной реальностям, мы имеем дело не столько с достоверными знаниями, сколько с ценностями и смыслами. Последние уходят своими корнями в потребностно-мотивационную сферу и глубины бессознательного. И получается, что подлинно научное психологическое исследование начинается с осознания ученым ограниченности и потому непродуктивности многих привычных когнитивных схем и шаблонов для изучения внутреннего мира человека. В какой-то момент психолог становится способным честно сказать: «Я знаю, что этого не знаю и вряд ли когда-нибудь смогу узнать». Это значит, что он достиг ведающего, умудренного неведения, о котором говорил еще Н. Кузанский (Кузанский, 2000).

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

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

Наконец, *в-шестых*, неустранимой составляющей экзистенциального опыта является не только непостижимое, но и тайна. Разумное понимание тайны как атрибута экзистенциального опыта заключается в осознании бессмысленности усилий, направленных на ее раскрытие, разоблачение. Это ясно видно, например, из анализа А.А. Пузыря работы Л.С. Выготского о Гамлете (Пузырей, 2005). Нельзя сказать, что тайны внутри нас: это то, во что мы вовлечены как субъекты человеческого бытия. Тайна – это атрибут и опыта субъекта, и экзистенциальной ситуации, в которую он попадает.

Тайна «утверждается при этом не только как исходная, отправная точка понимания трагедии, но также и как последняя, предельная его точка, и далее – как неустранимый пониманием – бытийный – феномен» (Пузырей, 2005). Для читателя задача понимания состоит не в том, чтобы разоблачать таинственное, неясный и

туманный для субъекта контекст понимаемого. Здесь присутствует стремление понять тайну как то, что внутренне присуще самому понимаемому. На это же указывает и сам Л.С. Выготский: «Не разгадать эту загадку – была цель этих строк, не раскрыть тайну Гамлета, а принять тайну как тайну, ощутить, почувствовать ее. И если загадочность и непостижимость произведения только усилились в этой интерпретации его, то это не прежняя, начальная его загадочность и непонятность, проистекавшие от внешней темноты трагедии и стоявшие помехой на пути к художественному ее восприятию, – а новое, глубокое, глубинное ощущение тайны, создавшееся в результате восприятия этой пьесы» (Выготский, 1987).

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

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

Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ (грант 13-06-00087).

КЛАССИФИКАЦИЯ РЕСУРСОВ ЛИЧНОСТИ КАК СУБЪЕКТА ЖИЗНИ

Карпинский К.В. (Гродно, Беларусь)

karpkostia@tut.by

Интегральным проявлением личности выступает ее субъектность по отношению к собственной жизни – общая способность к проектированию и преобразованию в желаемом направлении различных жизненных обстоятельств, включая и саму личность в комплексе присущих ей индивидуальных свойств. Стержневым «субъектообразующим» фактором является смысл жизни, который как раз и определяет вектор желаемых преобразований жизненных обстоятельств и индивидуальных свойств, а также побуждает, энергетизирует особые формы субъектной активности, направленные на преодоление и изменение личностью заданных условий в собственной жизни и в самой себе. Закономерно, что в настоящее время смысл жизни превращается в одну из ключевых проблем для тех отраслей субъектной психологии, которые специализируются на изучении личности в качестве субъекта целой жизни – психологии жизненного пути, психологии бытия, онтопсихологии и т.д.

Личность формируется и утверждается как субъект жизни в процессе решения следующих задач: 1) поиск и обретение смысла жизни; 2) сохранение и удержание

принятого смысла, вопреки изменчивости и давлению жизненных обстоятельств; 3) практическая реализация смысла в жизни. Эти смысложизненные задачи составляют особый класс задач развития и предполагают наличие или доступность для личности особых ресурсов. Все множество ресурсов личности как субъекта жизни, на наш взгляд, можно классифицировать на четыре категории:

1) *внешние условия жизни* – это природные и социальные обстоятельства, в которых разворачивается и которыми детерминируется индивидуальная жизнедеятельность личности. Сюда относятся разноуровневые условия – от глобальных факторов планетарного масштаба, которые общие для всех людей, до факторов микросоциального контекста, в который непосредственно «вживлена» конкретная личность. В совокупности они образуют жизненную действительность или реалии жизни, с которыми личность вступает в познавательное и практическое взаимодействие с целью их преобразования и воплощения своего смысла жизни. Эти условия по большей части носят предметный характер и подчиняются собственным объективным закономерностям развития, в связи с чем они могут «поддаваться» либо «противостоять» той субъективной логике, которую им «навязывает» личность, ведомая смыслом собственной жизни. Далеко не все обстоятельства, среди которых живет личность, становятся для нее *условиями жизни*, а лишь те, которые, в силу присущих им естественных закономерностей, существенно *обуславливают* процесс и результаты ее жизнедеятельности. Одни обстоятельства оказываются объективно индифферентными для протекания жизнедеятельности, другие – реально вовлеченными в нее в качестве строительного материала, подсобных средств, опор, преград и т.д. Личность как субъект жизни из бесконечного множества обстоятельств вычленяет такие, которые определенным образом соотносятся с процессом осуществления смысла жизни и влияют на его продуктивность. Они-то и становятся по-настоящему значимыми условиями индивидуальной жизнедеятельности. Как писал в свое время С.Л. Рубинштейн, «в качестве условий жизни из среды, из внешних обстоятельств выделяются те и только те, которые находятся в определенных объективных отношениях к жизни людей, которыми их жизнь реально обусловлена. В выделении из среды – общественной и природной, – из всей совокупности внешних обстоятельств, среди которых протекает жизнь людей, условий их жизни, – в этом выделении объективно проявляется активность, избирательность человека как субъекта жизни» (Рубинштейн, 1957, с. 227);

2) *индивидуальные возможности личности* – это широкий спектр материальных и нематериальных средств, которые привлекаются и эксплуатируются личностью в утилитарных целях при реализации смысла жизни. К этой труднообозримой, практически неисчерпаемой категории принадлежат возможности организма и состояние здоровья, время и деньги, социальные связи и знакомства, сословная принадлежность и удачный брак, должностное положение и властные полномочия, образование и доступ к источникам информации и т.д. Даже пол с возрастом, физические недостатки и болезни в определенном контексте могут приобретать ресурсное значение и сулить некоторые преимущества в жизни. Каждая личность владеет уникальным набором возможностей, которые в качестве своеобразной «экипировки» определяют ее оснащенность, готовность к эффективной самореализации в различных, в том числе негативных жизненных ситуациях. Субъектность и индивидуальность личности проявляется в том, как она приобретает, накапливает, расходует и восполняет, а также пользуется и распоряжается этими средствами в своей жизнедеятельности. Вместе с тем в каждом обществе вырабатываются и воспроизводятся нормы и правила, которые требуют от личности применения определенных средств

самореализации, т.е. предписывают нормативную «технология» жизненного успеха. Их сила распространяется в основном на те ситуации индивидуальной жизни, которые являются социально значимыми – создающими условия жизни для других людей, их групп и общества в целом. Они несут в себе элемент этической оценки и, в частности, диктуют за счет каких возможностей желательно, а какими средствами предосудительно добиваться личного успеха. В этой связи инструментальная сторона индивидуальной жизнедеятельности становится до известной степени нормированной и технологически регламентированной.

Переходя к описанию следующей категории, необходимо подчеркнуть, что общий признак всех рассмотренных выше «индивидуальных возможностей» заключается в том, что они суть *внешние (непсихологические) средства* жизнедеятельности, не входящие в психологическую структуру личности. *Внутренние (психологические) средства*, которые непосредственно конституируют личность в качестве субъекта жизни, составляют содержание следующей категории. Разведение внешних и внутренних средств жизнедеятельности во многом сходно с общепринятым делением ресурсов на экстернальные и интернальные, средовые и личностные;

3) *свойства личности как субъекта жизни* – это устойчивые индивидуально-психологические особенности, от наличия и степени выраженности которых существенно зависит успешность практической реализации личностью смысла собственной жизни. Психические свойства личности как субъекта жизни по своей функции являются регуляторами индивидуальной жизнедеятельности, поэтому они значимы именно в качестве *внутренних условий* и *психических средств* достижения жизненного успеха. Сам факт наделения личностного свойства инструментальным значением говорит о том, что это свойство каким-то образом влияет на процессуальный и результативный аспект осуществления смысла жизни, задействовано в процессах проектирования и построения индивидуального жизненного пути, занимает какое-то место и играет какую-то роль в самореализации личности. Согласно воззрениям С.Л. Рубинштейна, личностные свойства человека образуют «воедино связанную совокупность внутренних условий», формируются в зависимости от внешних условий и преломляют через себя все внешние воздействия. Однако на этом их функции не заканчиваются: главное назначение личностных свойств состоит в том, что они «включаются в жизнь человека в качестве и обусловленных обстоятельствами его жизни и обуславливающих его деятельность, посредством которой он эти обстоятельства изменяет» (Рубинштейн, 1957, с. 316). В этой функции психические свойства выступают как внутриличностные средства преобразования жизни и воплощения ее смысла, как способы опосредования и обеспечения жизнедеятельности ресурсами психического отражения и регуляции. Личностные свойства, взятые со стороны своей ресурсной функции, обозначаются в современной психологии разными терминами – «интернальные ресурсы», «личностный потенциал», «инструментальные проявления индивидуальности», «психобиографические характеристики субъекта» и т.п. На наш взгляд, наиболее точно их функциональную значимость и инструментальную роль в контексте индивидуальной жизнедеятельности передает термин «жизненные способности личности» (Абульханова, 2009). Уместность данного термина связана с тем, что в психологической науке именно под способностями подразумеваются свойства личности, детерминирующие успешность, продуктивность в овладении и выполнении какого-либо вида деятельности. Соответственно, жизненные способности – это присущие личности как субъекту жизни индивидуально-психологические свойства, которые существенно влияют на продуктивность ее жизнедеятельности;

4) *операционально-технический потенциал индивидуальной жизнедеятельности* – это совокупность практикуемых личностью видов деятельности, которые определяют возможности и границы практической реализации смысла жизни. В структуре индивидуальной жизнедеятельности интегрировано, как правило, некоторое множество частных видов деятельности, а потому она должна рассматриваться как *полидеятельностное образование*. По своему пространственному размаху и временному диапазону индивидуальная жизнедеятельность является *макродеятельностью*, а по соотношению с отдельными, парциальными видами деятельности – *метадеятельностью*. Каждая частная деятельность при включении в состав жизнедеятельности становится *операциональным средством* реализации смысла жизни. Межиндивидуальные различия касаются количества и качественного состава видов деятельности, с помощью которых личность воплощает смысл своей жизни, а также параметров их структурной организации внутри целостной жизнедеятельности. Результативность осуществления смысла жизни обычно возрастает вместе с увеличением операционально-технического потенциала жизнедеятельности. Однако рост данного потенциала достигается не только экстенсивным путем, когда жизнедеятельность расширяется и обогащается за счет новых видов деятельности, но и интенсивным путем, при котором на фоне относительно неизменного репертуара деятельностей за счет их системного переструктурирования личность получает синергический эффект в практической реализации смысла жизни.

Операционально-технический, инструментально-исполнительский «аппарат» жизнедеятельности является, пожалуй, наиболее важной из выделенных категорий жизненных ресурсов личности. Это обусловлено тем, что все остальные ресурсы обнаруживают свою реальную полезность только в контексте деятельностного взаимодействия личности с собственной жизнью. Если до начала этого взаимодействия различные обстоятельства выступают лишь как потенциальные, возможные ресурсы, то в ходе совершаемой деятельности личность их актуализирует – открывает их инструментальный, утилитарный смысл для себя. Ресурсность – это такое свойство всевозможных внешних и внутренних, материальных и нематериальных условий, которое выявляется и проверяется только в процессе деятельной, предметно-практической реализации смысла жизни.

Таким образом, ради осуществления смысла жизни личность втягивает в «оборот» своей жизнедеятельности самые разнообразные ресурсы – предметные условия жизни, индивидуальные возможности, собственные психические свойства и, наконец, весь репертуар деятельностей, которыми ей удалось овладеть в течение своей жизни.

«СОБИРАНИЕ» ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНОГО ОПЫТА

Касавина Н.А. (Москва)

kasavina.na@ya.ru

М. Мамардашвили говорил, что роль философии в познании культуры состоит в *распутывании*. Он высказал это в отношении произведений М. Пруста, затрагивая и проблему экзистенциального опыта. Только распутывание приводит к пониманию ситуаций его становления. Как отмечает Мамардашвили, и форма романа должна быть такой, чтобы участвовать в распутывании этого жизненного опыта. «Литература или текст есть не описание жизни, не просто что-то, что внешне (по отноше-

нию к самой жизни) является ее украшением; не нечто, чем мы занимаемся, – пишем ли, читаем ли на досуге, а есть часть того, как сложится или не сложится жизнь. Потому что опыт нужно распутать и для этого нужно иметь инструмент. Так вот, для Пруста, и я попытаюсь в дальнейшем это показать вам, текст, т.е. составление какой-то воображаемой *структуры* (курсив мой. – Н.К.), является единственным средством распутывания опыта; когда мы начинаем что-то понимать в своей жизни, и она приобретает какой-то контур в зависимости от участия текста в ней» (Мамардашвили, 1997).

Мамардашвили делает акцент на важном для философского и всякого иного познания моменте. Конструирование знаковой структуры есть способ понимания таких сложных и многогранных феноменов, как опыт и жизненный мир, которые, как и всякие естественные, стихийно формирующиеся, эмерджентные явления, нелегко поддаются концептуализации.

Распутать экзистенциальный опыт – это значит структурировать, упорядочить многообразие переживаний эмпирического индивида. Однако для этого нужно сконструировать соответствующие концептуальные средства, исследуя культуру, историю, образ жизни, контекст индивидуального существования. В результате такого теоретического исследования выявляются экзистенциалы, составляющие специфику собственно человеческого, культурного бытия индивида. Именно они позволяют внести определенный порядок и смысл в наличный хаос того, что нередко называют экзистенциальным опытом, но что на деле является лишь его феноменальной, наиболее явной формой существования.

Исходным элементом в понимании экзистенциального опыта можно считать переживание, которое отражает контакт субъекта с миром во всех ситуациях человеческой жизни. Произведения Пруста удачно высвечивают экзистенциальный опыт, прежде всего как совокупность переживаний и даже параллельную реальность, часто не связанную с рациональной стороной жизни человека, с конкретной деятельностью и коммуникацией: воспоминания, сны, которые навевают чувства, внезапно приходящая грусть или радость. Все это образует действительно непостижимый мир самопознания, самопонимания.

Мамардашвили предлагает отнестись к тексту Пруста как просто к чему-то, что делаем мы в своей жизни. «...Мы имеем дело с тем, что в философии называется экзистенциальным опытом. Это живой экзистенциальный опыт, и все понятия, которые применял Пруст, имеют смысл лишь в той мере, в которой мы можем дать этим понятиям какое-то живое экзистенциальное содержание, содержание какого-то живого переживания. И весь роман усеян символами переживания, и поэтому он интересен... он весь и ритмом и текстурой похож на какой-то отчаянный смертный путь человека, и в излагаемые события и переживания в романе включаются только те, которые имеют на себе отблеск того света, который излучается обликом смерти» (Мамардашвили, 1995). Мамардашвили говорит об экзистенциальном опыте, прежде всего, как о наборе переживаний, остихийном видении, восприятии жизни, внутренней душевной жизни, которую личность пытается сама себе пояснить, усвоить, означить. Субъективность человека, меняющая свои эмоциональные конфигурации, – это особый, в полной мере непостижимый внутренний путь.

Роман Пруста – это путешествие, путешествие в себя, путешествие в мире через себя, путешествие в свое прошлое, его воссоздание и понимание. Экзистенциальный опыт предстает как путешествие в свой собственный внутренний мир; и даже если переживания вызваны внешним для субъекта событием, оно редуцируется до повода к этому переживанию и чувствованию. И здесь возникает вопрос. Не оказывается

ли экзистенциальное сознание лишь поверхностной канвой переживаний, не связанных с глубинной духовной жизнью личности? Ведь если сознание распадается на отдельные, слабо связанные между собой переживания, то оно лишается личностного начала, подлинно конкретного человеческого смысла. Получается, что феноменология экзистенциального опыта представляет собой лишь одну из возможностей его понимания. Здесь переживания выступают как реальность, во многом непредвиденная, неожиданная, спонтанная, с которой человеку приходится сосуществовать.

Переживания нуждаются в категоризации, структурировании, чтобы стать событиями экзистенциального опыта, который сам организует совокупное бытие человека. Для этого субъективный поток переживаний должен быть оформлен, собран. Переживание надлежит подвести под понятие или представление, оно должно быть обозначено, зафиксировано в языке и общении. Эмпирически наблюдаемые и переживаемые ситуации, с которыми человек имеет дело в конкретной повседневности, вписываются в некоторую картину мира, и в этой связи категория экзистенциального опыта отсылает к целому набору универсалий культуры, исторических априори (Э. Гуссерль), ценностей. Человек чувствует, переживает, не просто психически реагируя на внешние раздражители, не просто погружаясь в стихию памяти или сна, но делает это в соответствии с культурными образцами, ценностными архетипами. Тот же Пруст, рассуждая о значении чтения как открытия истины, писал: «...Чувства, пробуждаемые в нас радостями и горестями какого-нибудь реального лица, возникают в нас не иначе как через посредство образов этих радостей и этих горестей...». Допустим, некое существо постигает несчастье, «мы можем почувствовать волнение по этому поводу лишь в связи с маленькой частью сложного понятия, которое мы имеем о нем; больше того: само это существо может быть взволновано лишь в небольшой части сложного понятия, которое оно о себе имеет»(Пруст, 2012).

Экзистенциальный опыт – не просто совокупность переживаний, но их особая целостность, продукт обработки, расшифровки, распутывания, которые каждый раз приводят к новому рубежу личностной зрелости и связанному с нею принятию сложностей судьбы.

Экзистенциальный опыт – опыт длительности (дальности, по Прусту), восприятие, которое *проходит* различные ступени и формируется как на уровне *бытийствования*, повседневности, живого опыта, так и на уровне *ситуаций культуры* (под влиянием, например, конкретных произведений), где в очищенном, артикулированном виде дан смысл реальных жизненных событий и переживаний. Особое место среди бытийных ситуаций занимают предельные, кризисные, уникальные ситуации, когда человек остро ощущает или всю зыбкость, рискованность собственного существования, или, напротив, неслучайность своего места в жизни.

Живой опыт локален, ограничен наличными условиями; опыт, зафиксированный в культурной памяти, потенциально универсален, но способен обрести локальные черты, выступая в качестве строительного камня живого опыта. Запечатление опыта в памяти поколений расширяет, универсализирует его; использование исторического опыта в конкретной ситуации сужает его содержание (см.: Касавин, 1998). Художественные обобщения предоставляют в распоряжение субъекта квази-априорные структуры, экзистенциалы, категориальные рамки переживаний. В культурные ситуации встроены процессы интерпретации. Не только через традицию, но и через произведение культуры человек учится воспринимать, осмысливать и строить на другом уровне собственную повседневность. Если романист, пишет Пруст, приводит читателя к такому состоянию, когда «всякое чувство приобретает

удесятеренную силу», то в течение часа последний имеет возможность испытать такие радости и горести, для познания которых человеку в действительной жизни понадобились бы долгие годы, «причем самые яркие навсегда остались бы недоступными для нас, ибо медленность, с которой они протекают, препятствуют нам воспринять их...» (Пруст, 2012).

Экзистирующий индивид живет на границе быта и культуры, которая учит его рефлексии, сама выступая, в свою очередь, продуктом культурного развития. Человек всегда на пути от локального к универсальному и обратно. Структуру экзистенциального опыта надо понимать не столько как горизонтальное сопряжение его элементов, но как проекцию в будущее, как проекцию пути, путешествия, – этот образ соответствует художественным построениям Пруста.

Вспоминая кантовское определение опыта как рассудочного единства чувственного многообразия, отмечу два аспекта: наличие разнообразного чувственного материала и необходимость его достраивания до некоторого целого посредством рассудка. Здесь стоит последовать кантовской логике и попытаться понять экзистенциальный опыт как способ упорядочения жизненных переживаний на основе совокупности смысложизненных ценностей, познания личностью своего назначения, присутствия в мире, ответственного выбора и принятия решений. На первый взгляд, этот путь понимания слишком прост. Представить, каким сложным может быть процесс этого упорядочения в условиях фундаментальной поляризации структур жизненного мира, помогают некоторые, близкие к автобиографическим, литературные романы, например произведение «Степной волк», которым Г. Гессе – в иной форме, чем Пруст, – выстраивает свою историю человека, переживающего экзистенциальный кризис становления и самопонимания. Внутренний кризис, переживаемый главным героем Гарри Галлером, иллюстрирует отдельные, часто непримиримые части нашего существования и самого экзистенциального опыта: повседневное бытие и вечные вопросы, за которыми стоят культурные ситуации, культурные смыслы.

Из чего же складывается многообразие экзистенциального опыта? Экзистенциальный опыт, в ходе которого человек проясняет для себя смысложизненные ценности, – это личная история существования, реальности существования, примирения с существованием, непрерывного прислушивания к жизни, состояний духовной пробужденности, преодоления тревоги, вызванной непониманием смысла, ответственностью, страхом смерти.

Поль Валери писал: «Мои чувства приходят ко мне издалека» (Валери, 1960). Мамардашвили использует эту фразу, для того чтобы показать, обращаясь к Прусту и Фолкнеру, что «человек есть существо далекого» (Мамардашвили, 1977). В романе «Бремя страстей человеческих» главный герой Ф. Кэри, пройдя множество испытаний, приходит к тому, что именно его изначальный физический недостаток, который был причиной стольких его разочарований, сформировал в нем способности тонкого, глубокого чувствования и видения. Анализ экзистенциального опыта позволяет увидеть слабость чисто эмпиристской трактовки чувственности как непосредственной данности. Чувства, переживания суть продукт культурного развития (фило- и онтогенеза), вне которого они были бы лишь примитивными реакциями на физические раздражители. Развитая чувственность – это то, к чему еще нужно прийти, и это трудный путь интеграции событий жизненного мира. Личность в процессе становления накапливает экзистенциальную культуру, наращивает культурные ресурсы понимания себя и своего места в жизни. Человек в собирании бусинок своей истории приходит к тому, что начинает видеть настоящее издалека, со сторо-

ны прошлого, а прошлое – со стороны настоящего, протягивать нить, нанизывать на нее отдельные ситуации, выстраивать тем самым свое будущее, всю свою жизнь и судьбу. Судьба как архетипическая схема жизни и есть та ось, которая оправдывает опыт существования – экзистенциальный опыт.

Работа выполнена по гранту Президента РФ для государственной поддержки молодых российских ученых МК-1838.2012.6

ОПЫТ ЧЕЛОВЕКА КАК ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Кибальченко И.А. (Таганрог)

kibal-irina@mail.ru

Понятие «опыт» стало одной из базовых психологических категорий и используется для обозначения результатов всего разнообразия активности человека. Истоки его определения есть в трудах Дж. Локка и Ф. Бэкона, где опыт рассматривался как единственный источник всякого знания.

В. Вундт описывал понятие опыта человека в соотношении с понятием психологии как «науки внутреннего опыта», согласно чему, существует особого рода опыт, который отличается, прежде всего, тем, что его предметы даны «самонаблюдению» или «внутреннему» чувству. Это определение, отражает видение психологии как «науки внутреннего опыта» (Вундт, 1912). Однако оно подвергалось критике, так как поддерживало ошибочное мнение о том, что внутренний опыт имеет дело с предметами, во всем отличными от предметов так называемого «внешнего опыта».

Изучая анализ понятия «опыт», проведенный И.О. Александровым, приходим к выводу: с одной стороны, существует содержание опыта, которое не встречается среди объектов и процессов того опыта, изучением которого занимается естествознание. Это наши чувства, аффекты, воля. Однако, с другой стороны, они сопровождают содержание опыта и поэтому являются предметом психологического исследования. Такая дифференциация отражает сложность феномена «опыт» как при его формировании, развитии, так и при его изучении. Многообразие определений опыта – еще одно тому подтверждение.

«Опыт – это, прежде всего, совокупность всего того, что происходит с человеком в его жизни... что он осознает. Человек может иметь опыт о самом себе, о своих дарованиях, способностях, о своих добродетелях и пороках, человек также может иметь опыт и о мыслях, идеях, знаниях (внутренний опыт)....» (Губский и др., 1997).

«...опыт человека ...есть сложная функция от целого социального опыта человечества и его отдельных групп» (Леонтьев, 2007).

В энциклопедии опыт – основанное на практике чувственно-эмпирическое познание объективной действительности, единство знаний и умений, навыков. Аналогично, опыт понимается как совокупность знаний и практически усвоенных навыков, умений. Жизненный опыт.

Исторически понятие «опыт» складывалось в рамках философской теории познания и неоднократно пересекалось с понятием «знание». Такое понимание опыта прослеживается в трудах Г.В. Лейбница, Х. Вольфа, Дж. Локка. Сопряженность этих понятий была развита в учении И. Канта: «опыт есть сам вид познания» и «...эмпирическое знание, которое называется опытом» (Кант, 1994). В современных исследованиях в связи с этим отмечается включенность термина «знание» в число

базовых психологических терминов наряду с опытом (Александров, 2007). Например, в когнитивной психологии описывается формирование знания в виде структуры, в которой фиксируются различные формы опыта. Здесь же закладываются ключевые моменты перехода от расширенной иерархической структуры образов к разным формам опыта и к структурированному знанию (Paivio, 1986). Поэтому человек понимает то, что можно соотнести с его образами.

Еще один взгляд на пересечение знания и опыта: структура знания – как форма сохранения жизненного опыта. Предполагается, что структурированное знание детерминирует поведение человека (Neisser, 1967), а значит, и опыт.

Таким образом, понятия «опыт» и «знания» часто считают «двойниками» во многих отношениях, их можно описать как психологические структуры, в терминах компонентов и их отношений, причем в обоих случаях компоненты могут быть представлены как модели взаимодействия индивида с предметными областями (Александров, 2007). Однако обоснованы и различия в этих терминах, например, знание соотносится с содержательными характеристиками предметной области, а опыт – также и с инструментальными характеристиками взаимодействий (Пономарев, 1983).

В эту систему определений встраивается следующее определение опыта А.В. Петровского: это способ познания действительности, основанный на его непосредственном, чувственном практическом освоении.

Понятие «опыт» подвергалось дифференцированию. Начало было положено в англоязычной терминологии. Опыт представляли в разных аспектах: как переживание (в этом случае он обозначается *subjective experience*); как обозначение совокупности зафиксированных взаимодействий индивида с миром (*individual experience*), в этом случае в качестве синонима используют трудно операционализуемый концепт «жизненный опыт» (*life experience*) (цит по: Александров, 2007).

В психолого-педагогической литературе изучают такие характеристики опыта, как: жизненно-познавательный; индивидуальный; личностный; личный; ментальный; непосредственный; субъективный; субъектный; учебный, познавательный; прошлый, жизненный. Несмотря на их неоднозначность, каждый из этих подходов к опыту человека представляет интерес для науки. Одним из наиболее обобщенных и одновременно детально проанализированных является определение ментального опыта (Холодная, 2002).

В целом нужно сказать, что понятие «опыт» связано с категориями знания и бытия, т.е. с познанием, проживанием приобретенного знания (Марков, 1999), личностным знанием (Полани, 1985). Поэтому определения опыта раскрывают его содержание через проживание на уровне усвоения, понимания того, что человек делает.

Отсюда следует, что выражение «внешний и внутренний опыт» означает не различные предметы, а различные точки зрения, применяемые нами в рассмотрении и научной обработке единого самого по себе опыта человека (Выготский, 1981). Современная психология, вслед за В. Вундтом, исследует содержание опыта в его целостности; представления, относимые к объектам, с учетом субъективных моментов. Поэтому способ ее познания есть непосредственный или воззрительный в более широком значении, которое получило это понятие в новейшей научной терминологии. Естествознание и психология – это эмпирические науки, они имеют своей задачей объяснение опыта с различных точек зрения.

Категория психологического опыта является нетрадиционной для советской психологии. Но она широко используется в экзистенциальной и гуманистической

психологии и является значимой для психологии сознания и его развития (Maslow, 1987). В истории советской психологии и за рубежом были попытки найти единицы содержательного анализа сознания, в частности, к ним относят «переживание» (Выготский). Оно отражает аффективно и субъективно значимый, личностнозначимый опыт, через который человек воспринимает себя и окружающее. Формирование такого опыта развивает и обогащает сознание человека, делает его более восприимчивым к окружающему миру.

«Переживание» трудно поддается количественному или качественному анализу. Поэтому оно, несмотря на свою популярность среди психологов, так и остается неконкретизированным и не наполненным эмпирическим содержанием. Переживание – это значимое содержание опыта в памяти, подчеркнутая непосредственность (Гадамер, 1988).

При этом нужно отметить, что у детей, воспитывающихся вне семьи, выделяют особый феномен осознания – «отчуждение своего опыта», когда отдельные прожитые эпизоды не становятся событиями их жизни, отвергаются, не понимаются, не присваиваются и не входят в их психологический опыт. Предположительно, этот феномен возникает из-за отсутствия субъективного смысла в действиях ребенка. Ведь именно смысл связывает отдельные эпизоды жизни человека. При этом в разные времена приоритет отдавался практическим средствам приобретения опыта.

Необходимо отметить, что, в связи с актуальностью проблемы интеграции для различных научных сфер (Абакумова, 2006; Ключко, 1996), наметились тенденции к изучению структуры форм опыта. Этот аспект предполагает изучение механизмов дифференциации и интеграции отдельных структурных элементов в единую структуру с качественно новыми свойствами (Холодная, 2002).

Изучение структуры опыта отражено в исследованиях отечественных и зарубежных исследователей. Конструкт «структура опыта» обладает высоким потенциалом обобщения. А его содержание рассматривается на основе принципа взаимодействия/развития компонентов (Пономарев, 1999). Изучение опыта субъекта в аспекте его интеграции немаловажно, так как она определяет содержание опыта, продуктивность, способность к саморазвитию опыта субъекта, рефлексизирующего и оценивающего свой опыт.

На основе анализа сделаны следующие выводы.

Многогранность проблемы изучения опыта отразилась на специфике ее развития и современного состояния. Понятие «опыт» связано с категориями знания и бытия, с познанием, переживанием, проживанием знания. Несмотря на неоднозначность подходов к изучению опыта человека, каждый представляет интерес для науки, но проблема интеграции разных форм опыта не решена.

В последние годы намечаются тенденции в повышении интереса со стороны исследователей к содержательному изучению феномена опыта, а среди основных характеристик развития и динамики опыта называют его структурированность, согласованность/конфликтность, дифференциацию и интеграцию.

Системный взгляд на опыт субъекта обеспечивает целесообразность изучения опыта через взаимосвязи фиксированных, оперативных и потенциальных форм опыта. В связи с этим целостный опыт человека может быть представлен в соответствии с «горизонтальным» и «вертикальным» принципами формирования, когда в одну структуру могут быть «вложены» другие структуры разной степени обобщенности, а их элементы находятся между собой в гибко-вариативных отношениях.

ОСНОВНЫЕ СОСТАВЛЯЮЩИЕ ЛИЧНОСТНОГО МОДУСА ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ

Кириленко И.Н. (Ростов-на-Дону)

i.n.kirilenko@mail.ru

Все многообразие феноменов детско-родительских отношений, попадающее в поле личностного модуса рассмотрения, можно структурировать путем выделения в нем нескольких составляющих: когнитивной, коммуникативной, эмоциональной, аксиологической и конативной. Выделение когнитивной составляющей обуславливается необходимостью обозначить феномены, образующие ту или иную степень взаимопонимания субъектов детско-родительских отношений. Эти феномены отражают способность субъекта межличностных отношений воспроизводить обстоятельства, важные для эффективной самореализации в системе «родитель–ребенок и функционирования самой этой системы. Установлено, что когнитивная составляющая интегрирует в себе представления, стереотипы и компетентность субъектов в сфере детско-родительских отношений и что родители характеризуются более богатой феноменологической палитрой, чем дети.

Коммуникативная составляющая детско-родительских отношений выделяется в связи с необходимостью охарактеризовать особенности построения общения родителей и детей, которое образует то особое пространство, в котором все остальные феномены детско-родительских отношений проявляются и закрепляются. Наиболее изученной характеристикой коммуникативной составляющей детско-родительских отношений являются стили общения, которые обладают качественным своеобразием и имеют личностную обусловленность. Находясь в непосредственной связи с когнитивной составляющей, т.е. с представлениями, родительскими стереотипами и родительской компетентностью, стили общения родителей и детей зависят от таких личностных качеств, как открытость, эмпатийность, рефлексивность, коммуникативность и пр.

Эмотивная составляющая детско-родительских отношений характеризует эмоциональную окраску этих отношений, обусловленную оценкой субъектами степени удовлетворенности имеющихся у них потребностей. В ее состав входят окрашенные личностным началом феномены, определяющие сближение или отдаление родителей и детей друг от друга. К таким феноменам можно отнести эмоциональные реакции субъектов друг на друга и на ситуацию, в которой они находятся (удовлетворенность эмоциональным контактом, недовольство, раздражения и др.), а также более устойчивые чувства, возникающие между родителями и детьми (эмоциональная привязанность, любовь). Эмоциональная составляющая детско-родительских отношений обладает наибольшей насыщенностью феноменологического ряда, по сравнению с прочими составляющими этих отношений. В ее состав можно включить родительское (детское) принятие или непринятие субъектами второй стороны детско-родительских отношений, их эмоциональную привязанность, родительскую любовь. Данная составляющая детско-родительских отношений отражает удовлетворенность субъекта актуальной ситуацией построения взаимодействия ребенка и родителя.

Аксиологическая составляющая детско-родительских отношений характеризуется ценностным наполнением, придающим им ту или иную направленность. Семейные ценности объединяют в себе эмоции, чувства, убеждения и поведенче-

ские проявления, характеризующие построение детско-родительских отношений. На уровне традиций от родителей к ребенку обычно передаются ценности уважения к старшим, заботы о младших, взаимопомощи, совместного труда и отдыха, трезвого образа жизни, гостеприимства и многое другое. В психологии установлена тесная связь родительских ценностей и ценностей, разделяемых детьми. Имеются эмпирически обоснованные данные (Волобуева, 2007) о воспроизводимости направленности родителей на экзистенциальные ценности в проявлениях нравственной сферы детей. Зафиксировано, что обладание родителями жизненными целями, временной перспективой, переживанием ими продуктивности, осмысленности, эмоциональной насыщенности жизни передается детям в виде позитивных характеристик нравственной сферы. Наиболее эффективными для развития нравственной сферы детей является сформированность у родителей направленности на экзистенциальные ценности.

Концентрированным выражением аксиологической составляющей детско-родительских отношений является ответственность их субъектов друг за друга, глубоко проникнутая личностным началом. Ответственность в детско-родительских отношениях, в принципе, носит двусторонний характер. Однако в современных исследованиях более изучена родительская ответственность (Виниченко, 2012; Дружинин, 1996; Пителин, 2005; Сидорова, 1987; и др.). Родительская ответственность предполагает приоритетность для родителей ценности своих детей и детско-родительских отношений, лежащая в основе готовности отвечать за них перед другими членами семьи и перед обществом в целом. Ответственность может быть направлена в прошлое, локализоваться в настоящем и ориентироваться на будущее, т.е. включать элемент предвидения (Пителин, 2005). Родительская ответственность напрямую связана с функцией обеспечения безопасности ребенка и детско-родительских отношений. Тем самым она способствует решению задач содействия развитию детей и формированию ответственности детей за своих родителей. Аксиологическая составляющая проявляется в семейных ценностях, одной из которых является родительская ответственность.

Конативная составляющая детско-родительских отношений проявляется в готовности их субъектов к построению и осуществлению совместной деятельности. В рамках личностного модуса она объединяет в себе намерения или интенции вести себя определенным образом в детско-родительских отношениях, а также конкретный способ (стратегию, стиль) построения этих отношений. При рассмотрении конативной составляющей детско-родительских отношений взаимодействие, выстраиваемое между родителем и ребенком, необходимо учитывать их градуированность по открытости, по уровню контроля, по степени соотношения поощрения и наказания и т.д. Так, по открытости детско-родительские отношения подразделяются на закрытые, ситуационно открытые и открытые отношения; по разумности реализуемого в них контроля – недостаточный, разумный, избыточный; по присутствию поощрения и наказания – недостаточно, адекватно и чрезмерно (Маглыш, 2007).

Целостное представление о конативной составляющей детско-родительских отношений дает используемый родителями стиль воспитания (А. Адлер, Д. Боуринд, И.А. Сикорский, А.И. Захаров, П.Ф. Лесгафт, А.Е. Личко, В.С. Мухина, Е.В. Субботский, Э.Г.Эйдмиллер, В. Юститскис и др.). Вариативность распределения их по классификациям указывает на значительное разнообразие родительских стилей воспитания. Так, А.В. Петровский установил, что взаимодействие детей и

родителей может протекать в следующих формах: 1) диктат; 2) опека; 3) конфронтация; 4) невмешательство; 5) сотрудничество. Он считал, что четкой границы между тактиками нет, есть множество переходных, стертых, промежуточных модификаций и вариантов. В исследовании В.С. Собкина и Е.М. Марич обозначены следующие стилевые модели взаимодействия родителей с детьми: авторитарный (жесткое подчинение ребенка воле родителей); стиль поддержания иерархии социально-ролевых позиций взрослого и ребенка; стиль равноправия социально-ролевых позиций взрослого и ребенка; стиль поддержания активности ребенка и его самовыражения. Особое внимание в психологии уделяется анализу так называемых «неправильных» стилей воспитания. Среди них, в частности, В.И. Гарбузов обозначил: неприятие, эмоциональное отвержение; гиперсоциализацию; эгоцентрическое воспитание («кумир семьи»). В.А. Горянина разновидности взаимодействия родителей и детей сводит к подавляющей, избегающей и партнерской, или соучастной. А.Е. Личко и Е.Г. Эйдемиллер на выборке подростков выявили и охарактеризовали шесть стилей воспитания – гипопротекцию, доминирующую гиперпротекцию, потворствующую гиперпротекцию, эмоциональное отвержение, жесткие взаимоотношения и повышенную моральную ответственность. В западных исследованиях на основе факторного анализа была построена сферическая модель родительского поведения, основанная на трех измерениях: «принятие–отвержение», «психологический контроль», «слабый контроль – жесткий контроль». Каждое конкретное поведение родителей, соответственно, может быть оценено на основе близости с тем или иным поведением в рамках общего фактора, и соседством на сферической поверхности с третьим видом поведения (В.В. Столин).

В качестве компонента конативной составляющей детско-родительских отношений нами также рассматривается родительский контроль за детьми, который условно может быть подразделен на отношение родителей к дисциплине и его конкретное выражение в виде санкций. Контроль также условно делится на ограничивающий (строгая дисциплина в семье), разрешающий и средний (сочетание строгости и разрешений). Как и прочие составляющие детско-родительских отношений, их конативная составляющая подвержена деформациям, принимающим различные формы. Для их характеристики, в частности, Э.Г. Эйдемиллер и В.В. Юстицкис используют понятия воспитательной неуверенности родителя и «фобию утраты» ребенка. Как указывают авторы, воспитательная неуверенность родителя приводит либо к потворствующей гиперпротекции или к снижению уровня требований по отношению к ребенку. Проведенный анализ показал, что конативная составляющая детско-родительских отношений обнаруживается как воплощение этих отношений на практике в форме намерения или интенции вести себя определенным образом, а также конкретного способа (стратегии, стиля) построения взаимодействия с ребенком. Она проявляется в родительской ответственности, контроле родителей за ребенком. Нарушение данной составляющей детско-родительских отношений проявляется, в первую очередь, в форме воспитательной неуверенности родителя, «фобии утраты» ребенка, родительской депривации.

БИОГРАФИЧЕСКАЯ РЕФЛЕКСИЯ КАК ПРЕДМЕТ ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХОЛОГИИ

Клементьева М.В. (Тула)
domadres@list.ru

Обоснование биографической рефлексии как предмета исследования, прежде всего, опирается на «онтологическую» линию понимания в психологии подлинно человеческой жизни - рефлексивного отношения субъекта к себе и собственному бытию, заданную в работах С.Л.Рубинштейна, А.В.Брушлинского и их последователей. Рефлексия приостанавливает непрерывный поток непосредственной жизни, выводя человека мысленно за ее пределы, и человек может «быть субъектом, т.е. творцом своей истории, вершителем своего жизненного пути» (Брушлинский, 1997).

Современными исследователями рефлексия, погруженная в «жизненную» сферу, рассматривается как: способ осознания индивидом себя как субъекта (Петровский, 2008), процесс генерации смыслов из «нерефлексивного» (Рассохин, 2010), базовый механизм самоорганизации психической активности (Шаров, 2009), компонент самопонимания, проявляющийся в умении обнаруживать смысл своих поступков (Знаков, 2005), процесс самопроектирования и самоосуществления, связанный «с экзистенциальным обращением к предельным смыслам действенного бытия и жизнедеятельности конкретного человека» (Степанов, 2006), и пр. Т.е. «онтологическая» сущность рефлексии видится в механизмах прогрессивного развития человека, составляющего основу его сознательной активности.

Вслед за Н.И.Семеновым, С.Ю. Степановым (Семенов, Степанов, 1990), А.В.Шаровым (Шаров, 2009), А.В.Рассохиным (Рассохин, 2010) и др. исследователями мы полагаем, что акцент на смысловую обусловленность рефлексии аккумулирует концептуальный потенциал использования данной дефиниции не только как объяснительного принципа, но и как *предмета изучения*.

Традиция психологического исследования рефлексии как предмета изучения определяет методологический принцип ее дефиниций: не существует рефлексии вообще, рефлексия – это всегда «рефлексия над...», в том смысле, что она не субстанциональна, а интенциональна.

Исходя из вышеизложенного, биографическую рефлексию мы рассматриваем как *предметную форму рефлексии, непосредственно направленную на осмысление индивидуальной жизни субъекта*.

Длительное время биографическая рефлексия не являлась предметом специального исследования, что обусловлено использованием ее как метода изучения внутреннего мира человека, который заключается в «собрании и анализе данных о жизненном пути человека как личности и субъекта деятельности» (Ананьев, 2001) с целью поиска значимых линий в развитии через посредство выделения ключевых событий этого развития и установлении взаимосвязи между ними.

Исследовательский интерес к биографической рефлексии преимущественно связан с рассмотрением ее в качестве объяснительного принципа развития (Рубинштейн, 1997; Абульханова-Славская, 1991; и др.) или компонента психической структуры, например автобиографической памяти (Нуркова, 2009), «субъективной картины жизненного пути» (Логинава, 2012; и др.), смысла жизни (Карпинский, 2012), субъект-объектных ориентаций (Коржова, 2006) и пр. При этом функция рефлексии видится факультативно – как содержание жизненного опыта, так и психи-

ческие структуры, его оформляющие, не всегда являются осознаваемым содержанием. Для субъекта в ряде случаев неважно, какой именно сценарий или стратегию жизни он использует, какой смысл жизни реализует, но он действует и живет так, что в специальном психологическом исследовании могут быть обнаружены эти структуры. В иных случаях субъект отдает себе отчет в том, какими структурами он пользуется, насколько они эффективны и можно ли их изменить. Попытки субъекта, связанные с рефлексией этих структур, исследователи связывают с достижением высшего уровня его развития.

Очевидно, что биографическая рефлексия, которая оказывается вовлечена в этот процесс самоисследования, будет качественно различаться у субъектов, демонстрирующих разные уровни или типы развития изучаемого явления. Мы полагаем, что выявляемые в специальных психобиографических исследованиях психические структуры опосредованы механизмами функционирования биографической рефлексии.

Современные исследования в области психологии развития и возрастной психологии, психологии жизненного пути и психологии личности, направленные на изучение влияния биографических факторов развития человека, отличает онтологическое и методологическое изменение статуса *биографической рефлексии*, превращающее традиционный метод психобиографического исследования в специальный предмет изучения. Рефлексия биографического опыта связывается с фактором, влияющим на развитие новообразований во взрослых возрастах (Ермолаева, 2010; Анциферова, 2006; Солдатова, 2007; и др.), или ресурсом развития взрослого человека в жизненных кризисах (ван Дорцен, 2007; Ферро, 2007; Ebner, 2006; Nelson, 2005; Lachman, 2001; Pagis, 2009; и др.). Ее влияние обнаруживается в механизмах самоисследования личности, саморегуляции жизненного пути, порождения смыслов жизни, адаптации к социокультурной действительности.

Анализ теоретических и эмпирических исследований показывает, что биографическую рефлексия отличает феноменологическая неоднородность. Предметом рефлексии может выступать как отдельный фрагмент первичного, живого опыта жизни, в его изменении и становлении, насыщенный неповторимым чувственным содержанием (например, образ заходящего солнца, соленый запах моря, ассоциативно связанный с событием жизни), так и целостный жизненный опыт, как отдельное событие жизненного пути (например, первая любовь, должностное повышение, смерть близкого человека и пр.), так и весь жизненный путь целиком. В «фокус» биографической рефлексии могут попадать не только реальные и/или вымышленные факты жизни человека, но и ключевые средства рефлексии, позволяющие управлять собой и своей жизнью (Низовских, 2007; Pagis, 2009; Wiley, 1995; и др.), значимый «Другой» и его жизнь (Ленгле, 2010; Сапогова, 2011; и др.), а также формы, в которых осознается индивидуальная жизнь, например автобиографический нарратив (Сапогова, 2011; Фридман, 2001; Bruner, 1987; и др.).

Наша попытка представить феноменологическое разнообразие биографической рефлексии в виде *структурной модели* опирается на положение рефлексивного подхода о функциональном механизме структурно-уровневого движения, определяющего саморазвитие системы, где сама рефлексия выступает как компонент того целого, которое рефлексивируется (Рефлексивный подход: от методологии к практике, 2009), а также на идею С.Ю.Степанова и Н.И.Семенова (Семенов, Степанов, 1982, 1983) о четырехаспектной структуре рефлексии, образованной интеллектуальным, коммуникативным, личностным и кооперативным аспектами.

Принимая во внимание специфику биографической рефлексии, проявляющуюся в ситуации автобиографирования (Сапогова, 2011), структурная модель биографической рефлексии соотнесена нами со специфическими процессами создания автобиографии.

Исходя из вышеизложенного, *биографическую рефлексию* мы представляем в виде модели, образованной системой функциональных составляющих (личностной, когнитивной, социально-перцептивной и конфигуративной), взаимодействие которых определяет тип проявления биографической рефлексии – рефлексии жизненного опыта или рефлексии жизненного опыта.

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

Полученные в нашем эмпирическом исследовании данные не только подтверждают валидность и надежность четырехфакторной структуры методики оценки биографической рефлексии, но и свидетельствует о наличии сходства между выделенными факторами и типами структур и теоретической моделью биографической рефлексии. Значимые положительные связи ($p \leq 0,05$) обнаруживаются между биографической рефлексией и адаптивностью, саморуководством, самоуверенностью, независимостью, осознанием личной ответственности, осмысленностью жизни и рефлексивностью. Данные качества совпадают с критериями *личностной зрелости*, что подтверждает роль биографической рефлексии в реализации самостоятельной позиции личности в отношении своей жизни. Наибольшее количество положительных связей демонстрирует личностная составляющая. Это значит, что ключевая роль в развитии биографической рефлексии принадлежит механизмам, направленным на осознание собственного экзистенциального опыта жизни. Результаты исследования подтвердили и вариативность проявления биографической рефлексии как рефлексии жизненного пути или рефлексии жизненного опыта. Если в рефлексии жизненного опыта наиболее значимым является фактор осмысления уникального экзистенциального опыта жизни и поиска собственного смысла жизни, то в рефлексии жизненного пути важной представляется социализирующая направленность рефлексии, связанная с социально-психологической адаптацией.

Таким образом, необходимость научно-теоретической и экспериментально-практической проработки биографической рефлексии, с одной стороны, и отсутствие целостной концепции, обосновывающей ее сущность, с другой стороны, делает актуальной постановку проблемы биографической рефлексии. Специальный предмет психологического исследования биографическая рефлексия рассматривается нами как предметная форма рефлексии, непосредственно направленная на осознанное осмысление индивидуальной жизни человека, необходимое для реализации позиции субъекта жизни. Активное, осознанное осмысление человеком содержания своего индивидуального жизненного опыта включает рефлексию личностных, когнитивных, социально-перцептивных и конфигуративных составляющих.

РОЛЬ ЖИЗНЕННЫХ ЗАДАЧ В СТАНОВЛЕНИИ МОЛОДОГО УЧЕНОГО СУБЪЕКТОМ НАУЧНОГО ПОЗНАНИЯ

Криулина А.А. (Курск)
anitim@lissr.ru

Становление человека субъектом научной познавательной деятельности – индивидуально неповторимый процесс, имеющий у каждого свое начало и определенную протяженность во времени, подъемы и спады, возможно, и временные остановки, а иногда и движение вспять. Важно помнить, что приобщение человека к познавательной деятельности онтогенетически совершается в самых разнообразных формах, которые можно рассматривать как предысторию становления молодого ученого (аспиранта или докторанта) субъектом научного познания. А какова сама история?

«В системе бесконечно многообразных и противоречивых качеств» человека А.В. Брушлинский в своих трудах справедливо полагал важнейшим его качеством – качество «быть субъектом». Раскрывая это понятие с позиций субъектно-деятельностного подхода, он акцентировал внимание на способности субъекта «инициировать и осуществлять изначально практическую деятельность, общение, поведение, познание, созерцание и другие виды специфически человеческой активности – творческой, нравственной, свободной» (Брушлинский, 1996).

С какого же момента молодой ученый реально вступает на путь становления субъектом научной познавательной активности? Основание для ответа на этот вопрос содержит методологическая работа К.А. Абульхановой, в которой подчеркивается, что «принцип субъекта является личностно-центрированным». И далее она пишет о том, что должна возникнуть «та самая проблемность жизни или «озадаченность» ею, которая при понимании и принятии того, что за мной никто не стоит и ответственность несу я сам, и делает личность субъектом» (Абульханова, 2012).

Опираясь на данную точку зрения, можно предположить, что самое главное условие для становления субъектом научного познания молодому ученому создает сама жизнь. Задачи, предлагаемые самим ходом жизненных событий, уместно называть жизненными. Согласно Р. Эммонсу, представителю западной позитивной психологии, конструкт «жизненная задача» был изначально разработан для того, чтобы исследовать то, как люди используют социальный опыт, имея дело с задачами, которые ставят перед ними переходные периоды жизни» (Эммонс, 2004). Данный конструкт в совокупности с двумя другими («личные проекты» и «личные стремления») Р. Эммонс соотносил со вторым уровнем трехуровневой модели личности Мак-Адамса. Это соответствует пониманию субъекта как высокого уровня развития личности в трудах отечественных психологов.

Подход Г.С. Абрамовой к пониманию жизненных задач основан на периодизации развития психики Э.Эриксона. Это позволило ей самой дать развернутую характеристику шести жизненных задач студенческого возраста, научное описание которых подкрепляется убедительными примерами из дневниковых записей студентов. Все шесть задач релевантны нормальной линии развития в теории Э. Эриксона, анализируемой им сквозь призму освоения множества психосоциальных ролей, обеспечивающих человеку жизненное самоопределение.

Особая роль жизненных задач усматривается в определении понятия «период жизни» человека, которое Г.С. Абрамова определяет как «время решения жизненной

задачи, которое содержит моменты ее возникновения, поиска решения, решения и обретения в этом решении новой формы «Я» (Абрамова, 2001).

А.В. Брушлинский не употреблял в явном виде понятие «жизненная задача», хотя, по сути, анализировал именно этот феномен. Об этом свидетельствует его аналитическое рассуждение о «постоянно изменяющихся (т.е. новых и потому еще во многом неизвестных) обстоятельствах жизни субъекта». Благодаря мышлению «индивид определяет новые для себя, предельно конкретные условия и требования возникшей задачи, соответственно используя и преобразуя уже имеющиеся у него относительно стабильные умственные операции, формируя новые интеллектуальные действия и т.д.» (Брушлинский, 1996).

Один из переходных периодов жизни молодого ученого приходится на время его обучения в высшей школе и далее в аспирантуре. А.В. Брушлинский писал о том, что «субъект – это человек на высшем уровне активности, целостности (системности), автономности и т.д.» (Брушлинский, 1996). Поскольку высший уровень проявляется у каждого человека сугубо индивидуально, то переходный период у отдельных людей может начинаться с опережением уже в школьные годы, а у некоторых – с задержкой во времени, наступая только в зрелом возрасте. В любом случае идеальный вариант «озадаченности» молодого ученого может быть обозначен при помощи разных жизненных задач. Часть этих задач впервые описана в более ранней публикации в контексте анализа экзистенциального уровня бытия человека (Криулина, 2010).

В данной статье жизненные задачи анализируются с позиций субъектно-деятельностного подхода в контексте обозначения стартовой площадки становления молодого ученого субъектом научного познания. Часть из них аналогична жизненным задачам предшествующего периода обучения в школе, другая часть является их логическим продолжением, начинающим и открывающим путь к непрерывному совершенствованию в сфере научной деятельности. В этом плане процессу решения жизненных задач, как и процессу мышления вообще, присуща недизъюнктивность, понимаемая А.В. Брушлинским как «высший уровень преемственности и непрерывности» (Брушлинский, 1979). Рассмотрим эти задачи.

Во-первых, это задача принадлежности к определенной научной группе молодых ученых или к научной школе, если таковая существует в вузе. При ее решении целесообразно опираться на позитивный опыт прежних лет. Тогда решались задачи принадлежности к учебной, спортивной, рабочей (если учеба совмещалась с работой) и к любой другой социальной группе. Отдельные студенты, как участники предметных олимпиад, начинают решать обозначенную задачу еще в школьные годы.

Во-вторых, существует задача, неразрывно связанная с первой, – задача независимого существования молодого ученого в научной группе. Речь идет о выборе своей научной ниши в рамках уже избранного научного направления. Решение обеих задач может осуществляться отдельно, совместно или параллельно. Во всех случаях позитивный результат их решения – залог дальнейшего успешного становления субъектом научного познания.

В-третьих, как самостоятельная жизненная задача выступает поиск научного руководителя, с которым молодому ученому предстоит долгие годы научного общения, если не удастся завершить диссертационную работу к концу трех (четырёх) лет обучения в аспирантуре или, став кандидатом наук, молодой ученый продолжит научную работу в роли докторанта. Продуктивной является ситуация, когда начало сотрудничества совпадает началом выполнения курсовой работы у того же самого

руководителя. Диада «учитель–ученик» (иногда ее называют «Мастер–Ученик») имеет свои психологические особенности, описанные ранее с позиций экзистенциального, топологического и духовно-нравственного подходов (Криулина, 2011). С определенной мерой осторожности эти особенности можно отнести и к диаде «научный руководитель – молодой ученый». В контексте субъектно-деятельностного подхода особую значимость для этой диады приобретает вывод о необходимости сочетания продуктивного взаимодействия с личностным ростом каждого партнера.

В-четвертых, оправдано выделение специальной задачи научного общения, которая может и должна решаться в двух планах. Первый план – это живое общение с научным руководителем, другими молодыми учеными, экспертами разного уровня при выходе молодого ученого на защиту. Его эффективность во многом определяется выбором стиля научного общения, соблюдением этических норм каждым его участником. В этом случае имеет место продолжение решения жизненной задачи интериоризации морали, которая решалась в ранней юности. В процессе живого общения думающий молодой ученый усваивает этические нормы, принятые в сообществе психологов или в конкретной профессиональной общности. Поскольку для него они являются принципиально новыми, требуется определенная работа по превращению внешне задаваемых норм морали в нравственные нормы поведения молодого ученого.

Второй план подразумевает заочное общение с авторами различных научных текстов. Чтение научных текстов не является простым получением информации. Оно обязательно сопровождается согласием или несогласием читателя с автором, попытками мысленно возражать ему или соглашаться, задавать вопросы, выдвигать контраргументы и т.д. Практически по форме многое повторяется, как и в живом общении, но содержательно формы отличаются.

Мощным стимулом, побуждающим молодого ученого к непрерывному процессу овладения научными текстами, является позиция умного незнания его научного руководителя. Уходящее корнями в эпоху Конфуция, умное незнание оберегает научного руководителя от позиции «неумного всезнания», позволяет ему определить нужную меру помощи, согласованную с индивидуальностью каждого молодого ученого (Криулина, 1996).

В-пятых, актуальной, как и в предыдущие годы, остается задача интеллектуального роста, наращивания молодым ученым своего интеллектуального потенциала. В процессе ее решения молодой ученый обнаруживает спектр новых задач, связанных с поиском и овладением средствами осуществления научного познания. Часть этих средств (механизмов) была открыта в экспериментальных исследованиях А.В. Брушлинского: анализ через синтез, немгновенный инсайт, прогнозирование как обобщение, использование подсказок (Брушлинский, 1979, 1996). Их применение не исключает поиск собственных авторских средств.

Итак, начало реальной истории становления молодого ученого субъектом научного познания определяется совокупностью обозначенных в статье жизненных задач. Продолжение истории в значительной степени будет зависеть от самого ученого, от его способности ставить новые жизненные задачи и находить собственные средства их решения.

ОПЫТ ПЕРЕЖИВАНИЙ НЕГАТИВНЫХ ТРАНСФОРМАЦИЙ ВНЕШНЕГО ОБЛИКА В РЕЗУЛЬТАТЕ ТЕРРОРИСТИЧЕСКОГО АКТА КАК ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГИИ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО БЫТИЯ

Лабунская В.А. (Ростов-на-Дону)
vlab@sfedu.ru

Современная психология человеческого бытия, подразумевая бесконечность преобразования и субъекта, и его бытия, их связность и взаимозависимость, обращаясь к проблеме переживания этих связей, к проблеме их «прерывности», фиксируемой в тех или иных жизненных событиях (Брушлинский, 2001; Знаков, 2009, 2010; Рябикина, 2005, 2012; Сергиенко, 2009), переосмысливает одновременно проблему переживаний (Прохоров, 2011), связанных с опытом, сформировавшимся в предельных ситуациях жизнедеятельности человека (Анцыферова, 1994; Дикая, Махнач, 1996). В контексте психологии человеческого бытия особое место отводится экзистенциальному опыту, в структуре которого важную роль играет интенциональный компонент, атрибутом которого выступает переживание (Знаков, 2009). К данному типу опыта, насыщенного различными переживаниями и определяющему отношение к жизненным ситуациям и событиям, можно смело отнести «опыт жертвы террористического акта». В существующих исследованиях подчеркивается, что переживания «жертв» и людей, которые знают о террористической угрозе, отличаются по многим параметрам (Тарабрина, Быховец, 2011). Выявлены существенные посттравматические изменения у людей, непосредственно переживших террористическую угрозу, обнаружены возрастные и половые различия в понимании и переживании террористической угрозы военными и гражданскими людьми, выявлены личностные предикторы переживания террористической угрозы (Знаков, 2010; Тарабрина, Быховец, 2007, 2011; Турок, 2011).

Наряду с этими подходами ставится вопрос о социально-психологических последствиях непосредственно пережитого террористического акта. В этом направлении работ называется широкий спектр социально-психологических последствий непосредственно пережитого террористического акта. Но в них практически не рассматривается в качестве социально-психологического последствия террористического акта опыт переживания негативных трансформаций внешнего облика человека – жертвы террористического акта. Известно, что естественные и искусственные негативные трансформации внешнего облика, особенно такой его составляющей, как телесный, физический облик, оказывают существенное влияние на восприятие человеком жизненного контекста (Лабунская, 2009; Мелешников, 2012; Наровская, 2006; Ребеко, 2012). Н.Рамси и Д.Харкот (2009) отмечают возрастание дезадаптивного поведения у людей, обеспокоенных своим внешним обликом, актуализацию переживания чувства неловкости, связанное с внешним обликом. D. Harris и A. Carr (2001) выделили социальное, сексуальное и физическое чувства неловкости, порожденные внешним обликом и ведущие к дистрессу. Изучение (Carr, Harris, James, 2000) «бедствий и трудностей» людей, «живущих с проблемами внешнего облика», приводит к выводу о том, что негативные трансформации внешнего облика формируют переживания особого типа, ценностно-смысловая направленность которых изменяет восприятие жизни.

Таким образом, любые изменения внешнего облика, в том числе и негативные, причиной которых выступает совершенный террористический акт, являются событием, включенным в систему «значащих переживаний», особенно в том случае, когда Другие постоянно фрустрируют ценность внешнего облика (Соколова, 1989). Внешний облик, как визуальный конструкт, как репрезентация личности и как способ управления впечатлением, измененный в негативную сторону, может стать центром переживания опыта «жертвы террористического акта». Визуальная представленность последствий террористической ситуации будет диктовать не столько новые социально-психологические функции внешнему облику человека, сколько преобразовывать эти функции в контексте бытия, складывающихся жизненных ситуаций. С позиций психологии человеческого бытия, измененные социально-психологические функции внешнего облика человека, пострадавшего в результате террористического акта, зафиксированные в его переживаниях и консолидирующие его опыт, будут определять направления саморефлексии, самоотношения и отношение к бытию. Отношение к своему внешнему облику в прошлом и в настоящее время, экстраполируемое на будущее и увязанное с жизненными контекстами «до террористического акта и после него», выражает один из аспектов опыта переживания террористической угрозы и выступает в роли социально-психологических последствий террористического акта.

В современных исследованиях переживания террористической угрозы рассматривается влияние на этот процесс гендерного фактора. В отличие от ряда работ, выполненных в этом направлении, мы фиксируем исследовательское внимание на опыте переживания негативных изменений внешнего облика у женщин, пострадавших в результате террористического акта. Гендерный аспект проблемы, представленный как переживания женщинами негативных изменений внешнего облика в результате террористического акта, существенно дополняет представления о социально-психологических последствиях террористической угрозы. Известно, что одним из фундаментальных мотивов осознанного преобразования внешнего облика является мотив повысить свою мужскую/женскую привлекательность (Герасимова, 2004). Негативные изменения внешнего облика в результате террористического акта существенно затрудняют удовлетворение данной потребности, мешают решению важнейших задач бытия человека, а именно задачи возникновения и развития определенных гендерных отношений. Необходимо указать также на тот факт, что негативные трансформации внешнего облика привлекают внимание других людей, а в обычной жизни человек не выдерживает обращенный на него пристальный взгляд, сопротивляется ему (Ямпольский, 2004). Страх, печаль, досада, переживаемые человеком в результате наблюдений за его внешним обликом, могут способствовать его дальнейшему отчуждению, сворачиванию саморефлексии, отделению его от своей личности, порождая тем самым как внутриличностные конфликты, так и деструктивные отношения с бытием, составляющие опыт переживания людей, пострадавших в результате террористического акта. Можно предположить, что для женщин, переживающих негативные трансформации своего внешнего облика, является характерным «вводит тело в такие отношения с пространством, которые можно описать как выпадение из "места", растворение в потоке... тело как бы отделяется от самого себя и начинает существовать в ином пространстве–времени» (Ямпольский, 1996).

Таким образом, негативные трансформации внешнего облика, приводящие к фрустрации ценности внешнего облика женщин, пострадавших в результате террористического акта, способствуют актуализации переживания отчуждения от своего

тела (внешнего облика), к развитию патологических процессов, ведущих к «онтологической незащищенности» (Лэнг, 1995), к перестройке социально-психологической структуры личности (направленности, ценностных ориентаций, установок, отношений и т.д.), к изменению связей с миром, к особому типу экзистенциального опыта, интенциональный компонент которого может определять как оценку интенсивности влияния пережитого террористического акта, так и оценку различных жизненных ситуаций, отношений к жизненной перспективе, представленных в выраженности надежды/безнадежности. Иными словами, возвращаясь к теоретическим идеям концепции субъекта, представленной в работах А.В. Брушлинского, можно заключить, что опыт переживания негативных трансформаций внешнего облика структурируется самим человеком, находящимся «внутри бытия» (А.В. Брушлинский, 2003) и определяет восприятие им жизненных контекстов.

Теоретические представления, связанные с проблемой переживания женщинами, пострадавшими в результате террористического акта, негативных трансформаций внешнего облика, а также идеи, касающиеся интенционального компонента экзистенциального опыта, легли в основу проведения эмпирического исследования. Цель заключалась в определении на основе сравнительного изучения влияния социально-демографических факторов на выраженность надежды-безнадежности и восприятие жизненных ситуаций женщинами, пострадавшими в результате террористического акта и имеющими/не имеющими негативные трансформации внешнего облика (Федосова, 2013). В данном исследовании приняли участие 128 женщин, пострадавших при захвате школы 01.09.2004 в г. Беслан, в возрасте от 35 до 55 лет. Из них 70 женщин с негативными трансформациями (множественные осколочные ранения лица и тела, оставившие глубокие шрамы, отсутствие частей тела (кисти рук, глаз, ног), ожоги лица и тела) и 58 женщин без негативных трансформаций внешнего облика в результате теракта. Исследование проводилось в Республике Северная Осетия-Алания в г. Беслане при содействии комитета «Матери Беслана» и ВОО «Голос Беслана» (Всероссийская общественная организация пострадавших от террористических актов). Для всех участниц исследования был составлен социально-демографический портрет, включающий возраст, образование, трудовой, семейный статус, конфессиональную и этническую принадлежность. В результате применения комплекса методик (ОПТУ-50 (Тарабрина, Быховец, 2007), MS в адаптации Н.В. Тарабриной, опросник «Оценка опасных ситуаций» Е.В. Лаврова, «Шкала безнадежности» А. Бека и шкала «Измерение надежды» К. Муздыбаева, опросник «Измерение значимости и реализуемости ценностей» Ю.Д. Федосовой), математической обработки полученных данных были сделаны выводы о влиянии опыта переживаний женщинами негативных трансформаций внешнего облика на оценку жизненных ситуаций и жизненных перспектив.

ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНО-ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ Р. ЛЭЙНГА О ЛИЧНОСТИ

Лейбин В.М. (Москва)
valleibin@yandex.ru

Научные интересы А.В. Брушлинского не ограничивались рамками тех направлений в академической психологии, которые получили широкое распространение в нашей стране. Не разделяя концептуальные положения ряда учений, нашедших от-

ражение в соответствующих публикациях, он был толерантен к тем или иным работам в рамках зарубежной психологии. Характерным примером в этом отношении служит предисловие, написанное им к публикации «Антология современного психоанализа» (М., 2000), в которой выражал надежду на то, что «сопоставление психоанализа и теории деятельности привлечет еще большее внимание к этой очень нужной и поистине капитальной книге» (Брушлинский, 2000, с.13).

Не знаю, насколько А.В. Брушлинский был знаком с идейным наследием шотландского психолога и практикующего врача Р. Лэйнга (1927–1989), но полагаю, что взгляды этого неординарного исследователя на проблематику личности, несомненно, заслуживают внимания. Во всяком случае, в данном контексте стоит, как мне представляется, специально остановиться на рассмотрении некоторых идей, высказанных им в своих работах.

Известно, что в различных сферах науки, включая психологию, существуют разные, подчас противоположные подходы к пониманию человека. В частности, человека можно рассматривать с точки зрения того, что он является объектом исследования с присущими ему телесными, соматическими и психическими характеристиками. Но можно рассматривать его в контексте межличностных отношений, акцентируя внимание на его переживаниях и взаимопереживаниях.

В первом случае человек будет восприниматься в качестве некой вещи, наделенной атрибутами и свойствами любого физически наблюдаемого объекта, предполагающего возможность его изучения со стороны, когда исследователь в качестве беспристрастного наблюдателя фиксирует те или иные его проявления и на основе своего наблюдения и экспериментальных данных делает концептуальные обобщения. Во втором случае человек воспринимается как личность, наделенная собственным жизненным опытом, испытывающая различные переживания и страдания, постижение которых предполагает сопричастность исследователя с субъектом наблюдения.

Эти два разных подхода к рассмотрению человека определяют различное видение того, на чем акцентирует свое внимание исследователь. При первом (вещистском) подходе исследователь имеет дело с человеком как организмом, для выявления закономерностей функционирования которого необходимо объяснение того, как и каким образом осуществляется протекание физических, биологических, химических, телесных, соматических, психических процессов. При втором (межличностном) подходе исследовательский акцент делается на личности не как обособленной субстанции, а как находящейся в отношениях с другими людьми и, следовательно, важно понимание того, что и как переживается и самим человеком, и тем другим, с которым он вступает в то или иное отношение.

В конечном счете, два описания (органическое и личностное), имеющие место при наблюдении и фиксации проявлений человеческой деятельности, являются результатом изначального интенционального акта. Каждый исследователь выбирает тот или иной интенциональный акт внутри познавательного контекста точно также, как любой человек придерживается специфической точки зрения и в соответствующей плоскости воспринимает другого.

Шотландский исследователь и практикующий врач Р. Лэйнг (1927–1989), деятельность которого стала привлекать в последнее время отечественных авторов (Власова, 2012; Лейбин, 2009), обратил внимание не только на две допустимые методологические позиции, используемые при изучении человека, но и на возможность возникновения путаницы в случае непроведения различий между соответствующими познавательными установками. При этом он особо подчеркнул, что че-

ловека, рассмотренный как организм или как личность, раскрывает перед исследователем различные аспекты человеческой реальности (Лейнг, 1995). В рамках развиваемой им экзистенциально-феноменологической психологии Р. Лэйнг придерживался точки зрения, в соответствии с которой при рассмотрении человека как организма в поле зрения исследователя не попадают важные характеристики, дающие адекватное представление о личности. Речь идет о желаниях, надеждах, страхах или отчаянии личности как таковых. Вместо переживаний личности изучаются отдельные процессы, в результате чего исходящие от исследователя объяснения не являются интенциями человека по отношению к его миру.

Кроме того, он считал, что в ориентированных на объективную нейтральность научных исследованиях изучаемые «данные» не столько даны, сколько взяты из тех событий, которые постоянно ускользают из сознания ученого. Традиционные научные исследования ведутся, как правило, над объектами, вещами, моделями отношений между ними или над системами событий. Но личности отличаются от вещей тем, что они переживают мир, в то время как последние лишь каким-то образом ведут себя в мире. Стало быть, личностные события переживаются, тогда как вещистские события не переживаются. Поэтому полученные с помощью естественнонаучных методов исследования результаты должны быть, по убеждению Р. Лэйнга, переоценены и переконкретизированы, прежде чем они смогут органически вписаться в область человеческого размышления.

Подчеркнув то обстоятельство, что описание другого человека как организма существенно отличается от его описания как личности, Р. Лэйнг сосредоточил свое внимание на раскрытии экзистенциально-феноменологических оснований науки о личности. При этом он исходил из того, что подобная наука «является исследованием человеческого бытия, начинающегося с отношения к другому как к личности и развивающегося до описания другого по-прежнему в качестве личности» (Лэйнг, 1995, с.12).

При экзистенциально-феноменологическом подходе другой как личность воспринимается исследователем в качестве субъекта мышления и действия, того субъекта, который обладает свободой выбора и является самостоятельно действующим существом. Его поведение видится с точки зрения переживаний личности и ее интенций, в то время как традиционное видение отмечено печатью деперсонализации или овеществления личности.

С точки зрения Р. Лэйнга, личности связаны друг с другом посредством их переживания и посредством их поведения. Поэтому как в концептуальных представлениях, так и в плане реальной практики следует исходить из того, что центральным является отношение между личностями. При этом важно понимать, что сосредоточивающаяся на переживании и пренебрегающая поведением теория может оказаться ошибочной, а сосредоточивающаяся на поведении и пренебрегающая переживанием теория становится неуравновешенной.

В личностных взаимоотношениях наличествует не только взаимодействие, но и взаимопереживание. Экзистенциально-феноменологическая теория личности как раз и основывается на признании того, что взаимопереживание является специфическим человеческим свойством. Другое дело, что исследователям приходится сталкиваться не только с разрушением переживания личности и переживания другого, но и с мистификацией переживания. И нет ничего удивительного в том, что благодаря мистификации переживания привязанная к другим личность оказывается одинокой, а любовь становится дополнительным отчуждением и актом насилия. Но когда насилие маскируется под любовь, то сразу же возникает, по мнению Р. Лэйнга,

расщепление на Я и Эго, внутреннее и внешнее, хорошее и плохое, а все остальное оказывается «адским танцем» ложных дуальностей (Лэнг, 1995).

Р. Лэйнг уделял внимание не только взаимоотношениям отдельных личностей, но и тому социально-феноменологическому контексту, в котором пребывают личности. В этом смысле он высказывал самые различные соображения, имеющие непосредственное отношение к пониманию специфики того или иного типа семей, а также взаимосвязей между Я и Ты, Я и Они. Соответствующие соображения легли в основу его социальной феноменологии как науки о собственном переживании личности и переживании других, что служило необходимым дополнением его экзистенциально-феноменологической психологии.

Что касается той психологии, которую обосновывал и развивал Р. Лэйнг, то она основывалась на вполне определенных концептуальных положениях. В обобщенном виде их можно свести к следующим экзистенциально-феноменологическим представлениям Р. Лэйнга о личности:

- в экзистенциальной феноменологии рассматриваемая экзистенция может принадлежать самой личности или другой;
- переживание человеком самого себя и другого в качестве личностей является первичным и самообоснованным;
- при рассмотрении двух или более личностей следует исходить из того, что поведение каждой из них по отношению к другой опосредовано переживанием и той, и другой личности, а переживание каждой из них – их поведением;
- каждая личность может действовать на основе собственного переживания или под влиянием переживания другой личности;
- личность включает свои собственные чувства и установки в свое понимание другого таким образом, что может иметь место искажение нашего восприятия;
- задача экзистенциальной феноменологии состоит в прояснении мира другого и способа его бытия в нем;
- исследователю необходимо сориентировать себя как личность на другую личность, а не рассматривать другого лишь в качестве объекта в системе своих собственных координат;
- личность в одно и то же время отделена от других личностей и связана с ними;
- исследователю приходится сталкиваться с трагическим парадоксом, суть которого состоит в том, что, подобно нашей отделенности от другого, наша связанность с другим является существенным аспектом человеческого бытия;
- необходимо связывать поступки личности с ее способом переживания ситуации, в которой эта личность находится вместе с нами;
- возможны расхождения между тем, что личность воображает, ее установками и интенциями по отношению к самой себе, и тем, что она в действительности из себя представляет;
- раскол между внутренней фантазией и реальным внешним миром ведет к тому, что в личности происходит расщепление на истинное и ложное Я;
- если личность не действует в реальности, а действует только в фантазиях, она сама становится нереальной;

- выходя за собственные границы переживания, личность оказывается во власти фантазии, или, точнее, социальной системы фантазии;
- погружаясь в систему социальной фантазии, человек пребывает в таком состоянии, которое называется «личностью», хотя, исследуя эту «личность», трудно понять, что она из себя представляет;
- нормальный человек обладает чувством своего присутствия в мире в качестве реальной, цельной и живой личности, в то время как психически больной ощущает себя нереальным, раздробленным, лишенным индивидуальности;
- в контексте душевного здоровья могут иметь место конфликты, недоразумения и разобщенность между личностью в своих собственных глазах (бытие-для-себя) и личностью в глазах другого (бытие-для-другого);
- существуют личности, считающимися здоровыми, но в действительности являющиеся душевнобольными и представляющими угрозу для самих себя и других, но которых общество не считает психически ненормальными;
- любое переживание и поведение, которое расценивается в обществе как безумное (шизофреническое), является особой стратегией, вырабатываемой личностью с целью выживания в невыносимой ситуации.

Таковы некоторые, разумеется, далеко не все, но основополагающие экзистенциально-феноменологические представления о личности, которые были выдвинуты Р. Лэйнгом в его работах.

Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ (проект № 13-06-00020).

ГЕНДЕРНЫЙ РОЛЕВОЙ КОНФЛИКТ КАК ПРОБЛЕМА БЫТИЯ ЛИЧНОСТИ

Ожигова Л.Н. (Краснодар)
topvolna@mail.ru

Жизнь современного человека сложна и противоречива. Каждую минуту он вовлечен в бесконечное количество коммуникаций, обязательств, выборов, диалогов, конфликтов. Преодолевая внешние и внутренние противоречия, человек стремится к удовлетворению своих потребностей. Они (потребности) отражают единую глобальную интенцию, с которой человек (как и все живое) появляется на свет – БЫТЬ, т.е. поддерживать и расширять свое бытие (Рябикина, 2003).

Расширяя свое бытие, человек «опредмечивает» в нем часть себя, свой Образ Я, представленный в различных ролевых вариантах (профессиональных, семейных, гендерных и т.д.). Вовлеченная в тотальную современную тенденцию потребительского поведения, личность хочет реализовать все свои роли и возможности – достичь максимум успеха и удовлетворения. Однако если материальных и финансовых средств ей может хватать, то временные и эмоциональные ресурсы имеют ограничения, их восстановление подчинено физическим и психофизиологическим законам. Отсюда в личности накапливается напряжение, которое определяется как ролевой конфликт.

Ролевой конфликт – сложное переживание, связанное с потребностью сочетать, проявлять или реализовать себя одновременно в нескольких социальных позициях (ролях). Он может проявляться в те периоды, когда возникают новые задачи в ходе

социализации личности. Это моменты смены ведущих видов деятельности, научения, кризисов, изменения требований среды. И как бы ни переживалась личностью эта смена ролей, наиболее остро осознаются те ролевые конфликты, которые затрагивают гендерные характеристики личности, требуют пересмотра гендерных отношений и в целом жизненной перспективы.

Данный феномен в гендерных исследованиях определяется как гендерный ролевой конфликт. Гендерный ролевой конфликт традиционно рассматривается как вид внутриличностного конфликта, имеющего сложную объективно-субъективную природу и выражающегося в негативных переживаниях личности. Активнее всего гендерный ролевой конфликт рассматривался как проблема профессионально реализующейся женщины (Алешина, Волович, 1991; Грошев, 2000; Клещина, 2004). Считалось, что женщина сталкивается с проблемой соотношения собственных профессиональных и репродуктивных желаний и одновременно с гендерными представлениями общества об ее выборе.

О.М. Здравомыслова и М.Ю. Арутюнян говорят о комплексе «двойной идентичности», отмечая, что основные тенденции в развитии современной семьи в Европе и России формируют конфликт между семьей и профессиональным самоутверждением у женщин (Здравомыслова, Арутюнян, 2000).

О.А. Гаврилица рассуждает о межролевом конфликте личности: это «комплекс негативных переживаний, возникающий у самой женщины, при отрицательной оценке ею того, как она справляется с совмещением ролей в профессиональной и семейной сферах» (Гаврилица, 1998).

Т.е., приступая к изучению гендерного ролевого конфликта, исследователь, опираясь на теорию и эмпирику, полученную в рамках поло-ролевого и гендерного подходов за последние 30–40 лет как будто уже склонен считать, что для мужчины этот конфликт разрешается, скорее, в сторону выбора «больше профессии», а для женщин – «больше семьи».

Но так ли это? Не изменился ли мир профессии и семьи, а с ним мужчины и женщины в этих пространствах? Действительно, мы чаще и чаще видим мужчин, которые охотно проводят время в кругу семьи и детей и женщин, бытие которых протекает в пространстве не только материнских забот, но и профессиональных интересов.

В рамках данной статьи мы приведем результаты двух исследований, в которых были выявлены некоторые особенности гендерного ролевого конфликта, расширяющие уже имеющиеся представления.

Так в диссертационном исследовании Н.Н. Лупенко (Лупенко, 2008), выполненном под нашим руководством, были исследованы особенности взаимосвязи гендерного и профессионального образов Я в личности руководителя. Было обследовано 217 чел.: 142 женщины и 75 мужчин. Это руководители высшего и среднего звена различных учреждений и организаций г. Краснодара. Возраст респондентов – 20–50 лет. Респонденты находились на разных этапах профессионального становления: «Профессиональная адаптация» – 2–5 лет в должности руководителя; «Профессионализация» – стаж руководящей работы – 5–10 лет; «Профессиональное мастерство» – стаж более 10 лет.

Выявлено, что гендерный и профессиональный образы Я у руководителей-мужчин отличаются большей взаимосвязью, чем у руководителей-женщин. Характеристики гендерного образа Я, которыми описывают себя мужчины-руководители и женщины-руководители, не совпадают с традиционными характеристиками маскулинности и фемининности, а являются общечеловеческими качествами. Стерео-

типным гендерный образ Я является на стадии профессионального становления у женщин (стаж более 10 лет) и наименее стереотипным у мужчин на стадии адаптации (стаж – 2–5 лет).

Характеристики профессионального образа Я, которыми описывают себя респонденты, в большинстве совпадают с профессионально важными качествами (ПВК) руководителя. Чем больше стаж пребывания в руководящей должности, тем больше в самоописаниях личности преобладают качества, которые относятся к ПВК руководителя. Но у мужчин-руководителей через 10 лет стажа самоописания приближаются к общему списку ПВК, а у женщин-руководителей с подобным стажем преобладают индивидуальные самоописания.

У мужчин и женщин наблюдается средний уровень профессиональной и гендерной самооценки практически на всех этапах профессионального становления. При общем среднем уровне профессиональной и гендерной самооценки у мужчин и женщин на этапе профессионализации наблюдается понижение гендерной и повышение профессиональной самооценки. Самая высокая профессиональная и гендерная самооценка наблюдается у мужчин-руководителей со стажем 2–5 лет и у женщин-руководителей со стажем 5–10 лет.

Взаимосвязь гендерного и профессионального образов Я в самосознании руководителя связана с самоактуализацией и удовлетворенностью жизнью. Причем чем больше связь гендерного и профессионального образов Я, тем больше выражена самоактуализация и удовлетворенность жизнью.

Наименьшей самоактуализацией и наибольшей неудовлетворенностью обладают женщины-руководители со стажем более 10 лет. Т.е. наиболее остро конфликт между различными образами Я женщины переживают на этапе профессионального мастерства.

Таким образом, выявлена интересная особенность современных мужчин и женщин руководителей: наиболее остро ролевой конфликт между различными образами Я переживают женщины-руководители, находящиеся не на этапе адаптации, как отмечалось в предыдущих исследованиях гендерного ролевого конфликта, а на этапе профессионального мастерства. А вот у мужчин некоторые аспекты гендерного ролевого конфликта проявляются в период профессионализации, когда происходит коррекция своего образа уже в конкретной деятельности.

Исследуя далее проблему гендерного ролевого конфликта, мы попытались уточнить особенности переживаний женщин-руководителей и женщин, не занимающих руководящих должностей.

В 2012–2013 гг. нами было проведено исследование, в котором принимали участие 40 женщин: 20 женщин являются руководителями, и 20 женщин занимают неруководящие должности. Возраст – 24–30 лет, стаж – не более 5 лет.

В ходе исследования выявлено, что на этапе профессионального становления женщины-руководители отличаются от женщин, не занимающих руководящие посты, наличием связи гендерной и профессиональной самооценки с удовлетворенностью жизнью.

Показатели гендерной самооценки у женщин-руководителей и женщин, не занимающих руководящие посты, имеют близкие значения и находятся в пределах нормы. Можно предположить, что данная тенденция отражает свойства возраста. Женщины в возрасте от 24 до 30 лет находятся в периоде «становления», многие «примеряют» незнакомые ранее роли, например «матери», «жены». Профессиональная самооценка у женщин находится в пределах нормативных показателей, но показатели самооценки у женщин-руководителей несколько выше,

чем у женщин, не занимающих руководящие должности. Содержательный анализ самоописаний респондентов показал, что женщины-руководители в своем образе «Я-женщина» являются андрогинными, но не за счет сочетания фемининных и маскулинных качеств, а за счет определения себя через качества, не повторяющие гендерный стереотип. Характеристики профессионального образа у женщин, не занимающих руководящие посты, совпадают с ПВК. У женщин-руководителей больше индивидуализированных качеств.

Женщины-руководители более удовлетворены жизнью, их гендерная и профессиональная самооценка имеют близкие значения и более согласованны. Однако рост профессиональной и гендерной самооценок у руководителей-женщин ведет к снижению уровня удовлетворенности жизнью. Высокая самооценка ведет к еще более высоким ожиданиям, вследствие чего увеличивается разрыв между ценностью и доступностью.

Полученный результат позволяет предположить, что трактуемый ранее в литературе гендерный ролевой конфликт как проблема совмещения гендерной и профессиональной роли для женщин на этапе профессиональной адаптации существует, но содержательно изменился. У женщин, незанятых на руководящих должностях, выявлен традиционный гендерный конфликт между образами Я-женщина и Я-профессионал. Данным женщинам сложно сочетать семью и работу, поэтому они менее удовлетворены жизнью.

А у женщин-руководителей нельзя оценить гендерный конфликт только как ролевой, только как рассогласованность гендерного и профессионального образа Я (семья или карьера). Для женщин-руководителей, находящихся на этапе профессионального становления – «вхождения» в должность, гендерный конфликт приобрел совершенно другое значение. Его суть заключается не в подчинении одной роли другой, а в увеличении требований и притязаний личности к самой себе, в постоянно растущих ожиданиях и нежелании «потерпеть поражение» в какой-либо роли. Согласованность образов Я в структуре самосознания женщины-руководителя в целом делает личность более целостной, но и более «уязвимой» в любой кризисной ситуации.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что в контексте современных социокультурных перемен изменяется содержание гендерной и профессиональной идентичности личности, ее самоотношение к себе приобретает более дифференцированный и вариативный характер, а значит, усложняется характер гендерных отношений и гендерных конфликтов, как внутренних, так и внешних.

Все это позволяет предположить, что имеющиеся практические разработки психологической поддержки личности, находящейся в гендерном ролевом конфликте, также требуют пересмотра. Ранее психолог, работая с таким состоянием, поддерживал реализацию личности женщины в профессии (разрешите себе работать), а у мужчин – в семье (разрешите себе получать удовольствие от общения в семье). Сейчас мужчины и женщины, похоже, могут игнорировать свою гендерную идентичность, стремиться не столько к андрогинии (сочетание маскулинных и фемининных качеств), сколько к универсализации своих качеств, задавая себе очень сложные образцы для развития. Однако полученные результаты и наши рассуждения требуют уточнения и более широкой дискуссионной оценки, что мы и будем стараться сделать в следующих работах.

РЕФЛЕКСИВНАЯ РЕГУЛЯЦИЯ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ

Прохоров А.О. (Казань)
alprokhor1011@gmail.com

Проблемы, относящиеся к Бытию, – это проблемы жизни и смерти, времени и проблемы выбора, свободы и ответственности, проблемы любви, одиночества и общения, стресса и тревоги, а также смысла жизни и бессмысленности существования. Это и проблемы целостности человека – единства его как субъекта и его бытия (Брушлинский, 1994).

С этих позиций, психические состояния – точка пересечения внешнего и внутреннего, субъективных и объективных отношений. Внимание исследователя к психическому состоянию важно для его понимания, так как переживание состояния является отражением как отношений внешнего и внутреннего, так и отношений «субъект–объект». Человек через свои состояния связан с Миром: они, с одной стороны, – источник его активности, размышлений и действий, а с другой – сами являются отражением этой активности. В этих отношениях человек познает себя и свою сущность, находит себя в Мире. Понятно, что эти отношения непросты и симметричны.

Соответственно этим представлениям изучение отношений между ситуациями жизнедеятельности субъекта, переживаемыми состояниями и рефлексивными структурами сознания открывают пути к пониманию психологических механизмов поведения и действий субъекта в разных плоскостях его бытия. Именно рефлексивные механизмы приводят в соответствие бытие и субъекта, наполняя субъекта осознанием бытия, актуализируя управление собственной жизнедеятельностью. Состояния являются отражением этих отношений и свидетельствуют о качестве «внутренней» жизни субъекта в соотношении с его бытием.

В предлагаемом нами подходе лежит предположение о том, что особое положение в этом процессе принадлежит рефлексии, связанной с самоотражением, осознанием действий, поступков, поведения и других форм человеческого праксиса, в том числе и переживаемых субъектом состояний.

В этом контексте изучение рефлексивных механизмов регуляции состояний позволит выявить психологические закономерности этого процесса, установить отношения между составляющими рефлексии и психическими состояниями, а также определить роль рефлексии как важнейшей составляющей сознания в целостном регуляторном процессе жизнедеятельности субъекта.

В разрабатываемой нами концепции рефлексивной регуляции психических состояний рефлексия «включена» как центральное, основное звено в регуляторный процесс субъекта, как самодетерминирующее и саморегулирующее начало его регуляторных действий. Благодаря рефлексии осуществляется осознание, оценка, сличение актуального состояния с искомым, и, соответственно, в случае необходимости, субъектом вносится коррекция в применяемые способы и приемы регуляции. Рефлексия позволяет спрогнозировать, «проиграть» возможные варианты и результаты регуляции состояний в тех или иных обстоятельствах и ситуациях жизнедеятельности, перестроить сложившиеся способы действий, проанализировать структуру действий, не приводящих к успеху, выработать окончательное решение и перейти к исполнительным действиям: применению выбранных способов и приемов регуляции состояний, адекватных наличной или прогнозируемой ситуации, собы-

тию или деятельности. Включенность рефлексивных механизмов обуславливается целью регуляции – необходимостью изменения психического состояния как неадекватного ситуации, событию, цели деятельности и пр. (отметим, что необходимость изменения состояния осознается субъектом благодаря рефлексии).

В этом процессе достижение цели – желаемого состояния – осуществляется через цепь промежуточных (переходных) состояний. Информация о достижении необходимого состояния, т.е. насколько переживаемое состояние соответствует искомому, реализуется при помощи обратной связи. Переход от состояния к состоянию происходит при использовании различных психорегулирующих средств и приемов, включенность которых определяется рефлексивными механизмами сознания. Регуляторный процесс совершается при активном участии основных когнитивных процессов (восприятия, представлений, мнемических процессов, мышления и др.), интегральных (целеобразование, антиципация, принятие решения, прогнозирование, планирование и пр.) и метакогнитивных (метавосприятие, метапамять, метамышление и др.) с опорой на свойства личности (темперамент, характер и др.) и метасвойства, он мало эффективен в случае отсутствия соответствующей мотивации субъекта и личностного смысла.

Несоответствие переживаемых состояний ситуациям жизнедеятельности «запускает» основные, интегральные и метакогнитивные процессы, результатом которых является осознание, осмысление и переосмысление вкупе с последующим планированием, прогнозированием, выработкой стратегий, принятием решения и актуализацией операциональных средств саморегуляции, а также их дальнейшей проверкой (метакогнитивные стратегии). Отметим, что рефлексия также активизирует смысловые структуры сознания, обуславливая их включенность в регуляторный процесс.

Можно полагать, что рефлексивные механизмы (стратегии, планы и др.) образуют устойчивые функциональные комплексы, состоящие из операциональных средств, интенциональных моделей, метапроцессов (когнитивных и регулятивных) и метасвойств, становление которых осуществляется в диапазоне текущего времени и в условиях повторяющихся или близких ситуаций жизнедеятельности. Функциональные комплексы обуславливают пролонгированную актуализацию «заданных» состояний с определенными параметрами со стороны знака, качества, интенсивности, длительности и др. Развертывание такого комплекса, а также его параметры определяются требованиями социального функционирования субъекта, спецификой профессиональной деятельности, событиями и ситуациями жизнедеятельности (повседневными или напряженными). Функциональные комплексы могут перестраиваться в ходе регуляции при изменении социальных аспектов бытия и в случае их недостаточной эффективности.

Регуляция осуществляется в конкретной социальной среде, на фоне культуральных, этнических, профессиональных и др. влияний, в определенной социальной ситуации жизнедеятельности, связанной с местом субъекта в малой группе: его социальными ролями, статусами и пр. Направленность жизни субъекта «задает» (создает) целостную структуру рефлексивной регуляции состояний. Ее проявления – в изменении операциональных средств саморегуляции, интенциональных моделей, метапроцессов и др. при их несоответствии наличной или прогнозируемой ситуации, в обеспечении адаптации субъекта к изменяющимся условиям жизни посредством перестройки стратегий регуляции, в выработке новых смыслов жизнедеятельности и бытия, в принятии соответствующих решений.

В процессах регуляции могут быть выделены уровни рефлексивной активности: на низком уровне отражаются и контролируются отдельные исполнительные действия по регуляции состояний, на более высоком уровне субъект отображает самого себя как «Я-систему (Я-образ, Я-концепция)», производящую планирование и оценку своих действий. Последнее связано с актуализацией внутренних регуляторных схем и процессов (метакогнитивные стратегии), наработанных или выработанных в ходе онтогенеза (разные по эффективности регуляторные схемы определяют разную качественно-количественную ограниченность активности субъекта в регуляции состояний). Включенность рефлексивных уровней позволяет субъекту переходить от операциональных к ментальным аспектам регуляции состояний и обратно: осуществляется самоконтроль состояний в текущей ситуации, актуализируются приемы регуляции, ретроспективно оцениваются и анализируются операциональные средства и стратегии регуляции состояний в прошлых ситуациях и деятельности, их эффективность при тех или иных обстоятельствах жизни, планируются и прогнозируются вероятные будущие состояния и средства их контроля и пр.

На эти процессы оказывают влияние модели и образы мира, смысловые структуры сознания, переживания, ментальные репрезентации и др. составляющие сознания, а также социальное опосредование: принадлежность субъекта к той или иной большой или малой социальной группе, роли и статусы и пр. В зависимости от уровня рефлексивности, а также степени ее развитости у субъекта, проявления ситуативной, ретроспективной и перспективной регуляции психических состояний будет различно.

Отметим также, что рефлексивные процессы субъекта и рефлексия в целом порождают новые смыслы и значения, новые отношения, создавая и определяя возникающие стратегии и планы, способы и приемы регуляции состояний. Основной психологический механизм рефлексии, обуславливающий трансформирующие и генеративные функции, повышающий меру субъектности регуляции, – внутренний диалог. Он приводит к произвольному манипулированию идеальными содержаниями в умственном плане, основанными на переживании дистанции между своим сознанием и его интенциональным объектом, связанным с направленностью этого процесса на самого себя как на объект рефлексии. Такие действия (взгляд на себя со стороны) позволяют увидеть максимальное количество элементов (вариантов) регуляции состояний и выбрать оптимальное, адекватное ситуации. В этом контексте выделим также дифференциальный аспект рефлексивной регуляции состояний, связанный с разными фокусами направленности сознания: на внешний интенциональный объект, на самого себя, на себя и на объект. Эти действия предполагают самодистанцирование, способность посмотреть на себя со стороны и на посторонние объекты за пределами актуальной ситуации. Можно полагать, что встроенность и развернутость представленных выше механизмов в структуре рефлексивной регуляции состояний обеспечивает ее эффективность в жизнедеятельности субъекта и бытия в целом.

ИССЛЕДОВАНИЯ БЫТИЯ ЛИЧНОСТИ И ЕЕ СО-БЫТИЯ С ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ПОЗИЦИЙ ПСИХОЛОГИИ СУБЪЕКТА

Рябикина З.И. (Краснодар)
z.ryabikina@yandex.ru

Заложенные в идеях А.В. Брушлинского концептуальные послы реализовались в развитии многих эвристичных направлений психологической науки: субъектно-деятельностный, системно-субъектный, субъектно-средовой, субъектно-бытийный подходы, онтопсихология и др. Это показывает, что психология субъекта способна породить новые ветви психологического знания (Знаков, 2005). А происходит это тогда, когда концептуальный потенциал теории обладает возможностями развития и содержит предпосылки для естественного «ветвления» теории (Galazhinskiy, Klochko, 2012).

Психологи Кубанского государственного университета последние два десятилетия активно развивают идеи субъектного подхода, конкретизировав это направление в положениях *субъектно-бытийного подхода к личности*. Не претендуя на аналитику всего наследия А.В. Брушлинского (колоссального по эвристичности, фундаментального по своей значимости для науки), при обращении к его текстам, конечно, мы действуем *пристрастно* и опираемся в его работах на то, что можем *продолжить*, на то, что может послужить фундаментом в развитии субъектно-бытийной трактовки личности.

Сформулированные А.В. Брушлинским положения о субъекте создают возможность постнеклассической интерпретации личности как саморазвивающейся системы с акцентами на особой ценности субъективного опыта и свойственной человеку направленности на конструирование мира (Е.А.Сергиенко, В.Е.Клочко и др.). Субъектный подход фокусирует внимание на поиске и рассмотрении источников, причин активности в самом человеке, на *изначально* активной роли социализируемого индивида (А.В. Брушлинский), а также на взаимной имплицированности бытия и человека (С.Л.Рубинштейн), на свойственной человеку как субъекту способности породить новые формы бытия, объективируя в нем свое субъективное. Таким образом, А.В. Брушлинский преодолевает дефицитарность детерминистского подхода в интерпретации психики и личности, подчеркивая *«изначально* активную роль социализируемого индивида» (Брушлинский, 2003). Характеризуя тренды общественного развития, он отмечал, что общественные движущие силы все более перемещаются на личностный и социально-психологический уровень деятельности, сознания и поведения реальных людей как субъектов (Брушлинский, 1996).

Развивая субъектно-бытийный подход к личности, мы подчеркиваем, что «личность может быть понята, только если в поле анализируемых проблем включены *«пространства ее реализаций»* или *бытийные пространства*, так как личность не замкнута во внутреннем, не ограничена психическим, а включает в себя внешние по отношению к психике объективные пространства явлений, реорганизуемых ею, в соответствие со структурой ее смыслов» (Рябикина, 2003). Как отмечают А.Л. Журавлев и А.Б. Купрейченко, «преобразующее отношение субъекта к внешнему и внутреннему миру побуждает к введению понятий «психологическое», «социально-психологическое пространство» (вместо понятий «среда», «условия», «действительность»)» (Журавлев, Купрейченко, 2012).

Личностное бытие конкретного человека, являясь следствием его активности, выступает воплощением в объективной реальности структуры и содержания его внутреннего, субъективного мира. И в этом смысле, оно (личностное бытие) всегда субъективно (т.е. принадлежит субъекту, является результатом того отношения, в которое вступает с объективной сущностью бытия конкретный человек). *Субъективна* та связь элементов реальности в целое, которая позволяет говорить о *целостности индивидуального бытия*, субъективно вычленение тех объективных характеристик объектов/предметов бытия, которые создают основания для переживания субъектом своего бытия как тотальности (целостности). *Бытие личности* это – *неповторимая целостность взаимообусловленных феноменов внутреннего мира человека, его организмических состояний, поведенческих моделей и событий внешнего мира, в котором он претворил свою субъектность (объективировал субъективное)* (Рябикина, 2005). Оно представлено многими бытийными пространствами, в которых личность с различающейся степенью успешности реализует себя.

Важно подчеркнуть, что, в отличие от экзистенциальной психологии, для которой лейтмотивом в анализе отношения «личность–бытие» является *субъективизация объективного*, в контексте субъектно-бытийного подхода лейтмотивом в анализе этого отношения является *объективация субъективного*, что обуславливает необходимость изучать, как человек опредмечивает замысел, как он создает реальность своего бытия, как он сам изменяется в этом процессе объективации, сталкиваясь с сопротивлением бытия других (*бытие всегда есть со-бытие*), воплощающих иные смыслы, создающих свое личное бытие в пространстве тех же предметов и событий в тоже время, что и он.

К неоспоримым достижениям А.В. Брушлинского относят расширение им представлений об активности. Его разработки в данной области «переросли» субъектно-деятельностный подход. «Целостность субъекта означает единство, интегративность не только деятельности, но и вообще *всех* видов его активности. Помимо бесспорно деятельностных оснований... в психологии субъекта уделяется значительное внимание и другим проявлениям человеческой активности: общению, созерцанию, бессознательной психической жизни...» (Знаков, 2005). Ранее мы отмечали, что в этой связи представляется более близким к объему затрагиваемой А.В. Брушлинским в теоретическом осмыслении феноменологии использование понятия «бытие» (Рябикина, 2005).

Особое место в перечне «предметных интересов» субъектно-бытийного подхода к личности занимает тема ее *со-бытия* с другим человеком, тема возникающих и разрешаемых личностью *противоречий* в пространствах со-бытия (Рябикина, 2008). Как уже отмечено выше, *в процессе конструирования своего мира, в процессе объективации субъективного, личность сталкивается с сопротивлением бытия Других (бытие всегда есть со-бытие), воплощающих иные смыслы, создающих свое личное бытие в пространстве тех же предметов и событий в тоже время, что и она.* Одним из важных признаков субъекта (критерием этого состояния человека) А.В. Брушлинский назвал «взаимосвязь с другими людьми как субъектами» (Брушлинский, 2002). Характеризуя субъекта, он отмечал противоречивость отношений человека с другими людьми: с одной стороны, он всегда неразрывно связан с другими людьми и вместе с тем автономен, независим, относительно обособлен (Брушлинский, 2000).

Развивая субъектно-бытийный подход к личности, психологи Кубанского государственного университета создали *структурно-динамическую теорию гендерной идентичности* (Ожигова, 2006), *концепцию личности как субъекта бытия в экстре-*

мальных условиях (Фоменко, 2006), разработали *теоретико-феноменологическую модель со-бытия личности в браке* (Тиводар, 2008), *модель субъектной активности личности в контексте ее обусловленности ориентацией на поддержку своей личностной идентичности* (Танасов, 2012). Г.Г. Танасов акцентировал тему *процессуальности* личности в ее повседневной бытийности. Устойчивость, цельность, сохранность «личностного процесса» во времени и изменяющихся системах отношений с другими людьми обеспечивается ориентированной на это субъектной активностью. Личностная идентичность – это мейнстрим, т.е. процесс, *направляющий интеграцию личности* и в этом качестве выполняющий системообразующую регуляторную, смыслообразующую функции, реализуемые в субъектной активности. В настоящее время О.Р. Тучина разрабатывает *теоретико-феноменологическую модель самопонимания субъекта в контексте этнокультурной традиции*. При этом этнокультурная идентичность личности рассматривается как способ ее бытия в различающихся этнокультурных средах.

Достигнутые результаты позволяют утверждать, что субъектно-бытийный подход к личности открывает перспективы новой интерпретации феноменов бытия, по отношению к которым личность выступает субъектом.

Выявленные в исследованиях личности закономерности, созданные и доказавшие свою эвристичность теоретико-феноменологические модели обеспечили развитие и конкретизацию субъектно-бытийного подхода. Накопленный в исследованиях материал формирует предпосылки для создания общей (интегративной) модели личности как субъекта бытия. При этом каждое из более конкретных, названных выше направлений субъектно-бытийного подхода открыло возможности для рассмотрения и психологического анализа разнообразной феноменологии и имеет собственные перспективы. В частности, представляется очень перспективным продолжение разработки *темы личностной идентичности в со-бытии с Другим*. В условиях современной социальной реальности, характеризующей масштабными преобразованиями, неустойчивостью социальных систем, частой сменой социальных статусов личности, внимание к теме связи *личностной идентичности и со-бытийности* – важный теоретический тренд в научном дискурсе. Субъектно-бытийный подход к личности, интерпретации ее бытия и со-бытия, обоснованный *методологический дрейф от принципа единства сознания и деятельности к принципу единства личности и ее бытия*, уже проведенные исследования со-бытия личности в приватном пространстве и в пространстве деловых отношений подготовили основания для создания соответствующей теоретической модели.

Любопытную перспективу развития субъектно-бытийного подхода создает *проблема онтологических оснований человеческой жизни*, пространственно-временной развертки бытия, включая проблемы предметности бытийных и со-бытийных пространств личности. Пока «не хватает понятий, описывающих процесс “инкарнации” (М. Бахтин) вещей в человека, а человека в мир, хотя с каждым днем все глубже принимается мысль о том, что границы между человеком и миром весьма условны» (Клочко, 2008). В практике повседневного бытия это происходит посредством организации предметов и пространства близкими нам людьми, создающими предметно-пространственную среду совместной жизни. Деконструкция «предметного мира», т.е. неязыковых атрибутов культуры раскрывает смыслы *субъективно-объективных пространств со-бытия*. Любой предмет, соотносимый с субъектностью другого человека, предстает в нашем сознании как знак, информирующий нас о характеристиках, намерениях, отношении к нам этого субъекта.

Еще одно актуальное направление связано с проблемами «новой реальности», в которой строит свое бытие современный человек. Речь идет о «гиперреальности» (Ж. Бодрийяр), о «киберпространстве» (У. Гибсон), о «виртуализации» современного общества (Ю.П. Зинченко). Проблема субъекта в этом ракурсе предстает амбивалентной. С одной стороны, субъектность личности возрастает, так как упрощается доступ к «глобальным воплощениям» своего ментального продукта. Благодаря технологиям виртуальной реальности, ментальная конструкция отдельного человека потенциально более субъектна и отдельный человек потенциально более активный агент воздействия на структурирование событий. С другой стороны, виртуализация отношений личности таит опасность симуляции ее субъектности или искажения субъектной ориентированности из-за отсутствия истинного диалога с Другим.

Методологическое значение *субъектного подхода* состоит в осмыслении проблем, возникающих в связи с реализацией человеком главной функции – быть субъектом тех многообразных бытийных пространств, в реорганизации которых он утверждает себя как личность. В этом социальная релевантность современной психологической науки.

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

САМООЦЕНКА КАК ДЕТЕРМИНАНТ УСПЕШНОСТИ САМОРЕАЛИЗАЦИИ В РАЗНЫЕ ВОЗРАСТНЫЕ ПЕРИОДЫ

Садчикова Е.Г., Панченко О.А (Константиновка, Украина)

rdckonst@mail.ru

Об истинных своих достижениях, как, впрочем, и о недостатках, человек часто и не подозревает. Понятие «самооценка» в психологии сформировалось не сразу. Результаты изучения этой проблемы представлены в трудах Л.И. Божович, Л.С. Выгодского, А.Н. Леонтьева, А.И. Липкиной, Л.А. Рыбак, В.С. Мухиной, С.Л. Рубинштейна, Р. Бернса, З. Фрейда и др.

В зарубежной психологии самооценку рассматривают в структуре «Я-концепции», которая определяется как «совокупность всех представлений индивида о себе, сопряженная с их оценкой». В содержание «Я-концепции» входят:

1. Образ «Я» – совокупность представлений и мнений индивида о самом себе.
2. Самооценка - аффективная оценка этого представления, которая может обладать различной интенсивностью, поскольку конкретные черты образа «Я» могут вызывать более или менее сильные эмоции, связанные с их принятием или осуждением.
3. Потенциальная поведенческая реакция, т.е. те конкретные действия, которые могут быть вызваны образом «Я» и самооценкой.

Отечественные психологи, рассматривая самооценку, в первую очередь, подчеркивают важность деятельности человека. По А.Н. Леонтьеву, самооценка является одним из существенных условий, благодаря которому индивид становится лично-

стью. Она выступает у индивида как мотив и побуждает его соответствовать уровню ожиданий и требований окружающих и уровню собственных притязаний. По мнению А.И.Липкиной, самооценка – это оценка личностью самой себя, своих возможностей, качеств и места среди других людей. От самооценки зависят взаимоотношения человека с окружающими, его критичность, требовательность к себе, отношение к успехам и неудачам. Тем самым самооценка влияет на эффективность деятельности человека и дальнейшее развитие его личности.

Самооценка – это отношение человека к своим способностям, возможностям, личностным качествам, а также к внешнему облику, осознание своего места среди людей.

В число факторов, влияющих на формирование самооценки, входят и такие, как прочность семьи, стиль воспитания, заинтересованность взрослых в делах ребенка; в школе – педагогическая отметка, вовлечение учащихся в оценочную деятельность (Амонашвили, 1984; Липкина, 1980). Особую роль в формировании самооценки исследователи отводят семье. Недостаток любви со стороны близких порождает у ребенка дефицит самоотношения вплоть до неприятия себя (Coopersmith, 1967; Rosenberg, 1965).

Со стороны родителей одной из ошибок можно считать предъявление к ребенку завышенных требований, которые ему не под силу. Также одной из ошибок, которых следует избегать родителям, – неосторожные слова и резкие отрицательные характеристики в адрес ребенка. Дети, которых бьют родители, имеют крайне низкое мнение не только о себе, но и вообще о людях. Любое наказание с применением силы рождает в сердце ребенка, прежде всего, страх и сознание собственного бессилия. А это главные «киты», на которых зиждется заниженная самооценка. В будущем подобная установка о себе как личности послужит негативную роль в ее дальнейшей самореализации. Заниженная самооценка ведет к неуверенности в себе, робости, застенчивости, невозможности реализовывать свои задатки и способности. Такие люди обычно ставят перед собой более низкие цели, чем те, которых могли бы достигнуть, преувеличивают значение неудач, остро нуждаются в поддержке окружающих, слишком критичны к себе. Человек с низкой самооценкой очень раним. Все это приводит к возникновению комплекса неполноценности.

Самореализация – это раскрытие собственных возможностей – и это тот путь, который ведет человека к более счастливой и успешной жизни.

Можно сказать, что в основе самореализации лежит активность человека. Активность, направленная на достижение определенных поставленных перед человеком целей. Человек с адекватной самооценкой понимает и принимает тот факт, что на пути достижения поставленных перед ним целей возможны удачи и неудачи. Личность с низкой самооценкой фиксирует свое внимание на неудачах и не видит собственных достижений. Необходимо отметить, что не только низкая самооценка мешает успешной самореализации. Человек с завышенной самооценкой также становится заложником своего неадекватного мнения о себе. В его представлении он самый лучший, самый успешный, самый ловкий. И когда достигнутый им результат не совпадает с ожидаемым, то возникает ощущение своей незначимости. У человека опускаются руки, появляется страх быть не самым лучшим. Этот страх парализует активность по достижению тех намеченных целей. Защита срабатывает таким образом, что те цели, которые были важными, становятся не такими и необходимыми, их значение в жизни субъекта уменьшается.

На прием к психологу обратилась мама 7-летнего Саши. Мама высказывает жалобы на то, что постоянно слышит жалобы классного руководителя на поведение

ребенка во время уроков и перемен, на его плохую успеваемость. Со слов мамы, дома они вместе готовят уроки, ребенок в школу идет с полностью подготовленным домашним заданием, поэтому почему возникает такая ситуация на уроке мама не знает. Для психодиагностики использовались рисуночные методики «Рисунок семьи», «Несуществующее животное», беседа, проективные игры. Во время приема мальчик контактный, активный, эмоциональное развитие соответствует возрастным нормам. По результатам психодиагностики выявлено неприятие ребенка в семье, завышенные требования мамы и бабушки, потребности мальчика не учитываются. На данном этапе развития для ребенка важным является установление и сохранение положительных взаимоотношений с взрослыми в семье и школе. Это делает ребенка особенно чувствительным к оценкам педагога, родителей, вызывая желание выполнять их требования, правила, установленные ими. Кроме того, дети стремятся завоевать и благосклонность, симпатию детей, которые им нравятся. В данном случае ситуация усугублялась тем, что классный руководитель всегда наказывала Сашу перед всем классом. Работа психолога была направлена на изменение ситуации в семье, на принятие ребенка таким, какой он есть на данный момент его развития, на внимание к его потребностям в эмоциональном контакте с мамой и бабушкой, на возможные ошибки со стороны мальчика.

На прием к психологу обратилась мама 13-летней Кати. Мама жалуется, что девочка совсем не слушается, в ответ на замечания грубит, плохо учится в школе. Со стороны школьных педагогов жалоб на поведение и успеваемость Кати нет. На приеме у психолога девочка контактна, активна. Считает, что мама к ней придирается без причины. Для психодиагностики применялись методики МДЛТУ, детский опросник невротиков (ДОН), рисуночные методики «Рисунок семьи», «Человек под дождем». В результате диагностирована заниженная самооценка, высокий уровень тревожности, проблемы в налаживании отношений со сверстниками. Одним из главных положительных факторов данного возрастного этапа является появление самостоятельности ребенка, более разнообразными и содержательными становятся отношения с другими детьми и взрослыми, значительно расширяется сфера его деятельности, выход на качественно новую социальную позицию, в которой формируется его сознательное отношение к себе как члену общества (Фельдштейн, 1988). В этом случае работа психолога была направлена на повышение самооценки девочки, на принятие себя, адекватно учитывая свои положительные и негативные качества. В данном случае работа психолога проводилась с мамой девочки. Работа была направлена на снижение требований к подростку, принятие ее сильных и слабых сторон, на возможность девочки оценивать себя, опираясь на собственные внутренние критерии.

На прием к психологу обратился молодой человек Артем, 20-летнего возраста, с жалобами на неудовлетворенность своим положением в социуме, на повышенный контроль со стороны родителей, в то же время потребность в одобрении ими своих действий, на желание изменений в собственной жизни и на ощущение собственного бессилия что-либо изменить, отсутствие отношений с противоположным полом. При работе с Артемом использовались методика «Клинический опросник для выявления и оценки невротических расстройств» К.К.Яхина, Д.М.Менделевича, методика Дембо-Рубинштейна, комплекс рисуночных методик. Диагностирован низкий уровень удовлетворенности собой как сформированной личности, высокий уровень тревожности, невротической депрессии, обсессивно-фобических нарушений. На данном возрастном этапе для человека характерным является овладение выбранной профессией, профессиональное становление, создание семьи, это период макси-

мальной работоспособности. Работа психолога заключалась в формировании адекватной самооценки молодого человека, учитывая его прошлые достижения и опыт, принятия себя, возможности самостоятельного принятия решений и готовности нести ответственность за их последствия.

На прием к психологу обратилась молодая женщина, 36-летняя Ирина. Высказывала жалобы на неудовлетворение своей работой, на неустройство личной жизни, на депрессивный фон настроения. Для психодиагностической работы применялся набор методик: «Клинический опросник для выявления и оценки невротических расстройств К.К.Яхина, Д.М.Менделевича», методика Дембо–Рубинштейна, комплекс рисуночных методик, проективные методики. Диагностирована низкая самооценка, низкий уровень удовлетворения собой как сформированной личности, высокий уровень тревожности, невротической депрессии, обсессивно-фобических и вегетативных нарушений. На этом возрастном этапе для человека характерны: реализация себя, полного раскрытия своего потенциала в профессиональной деятельности и семейных отношениях (Кулагина, 2001). Работа психолога была направлена на повышение самооценки, раскрытие внутреннего потенциала, формирование своей «Я-концепции», построение отношений с противоположным полом.

Как видно из примеров, самооценка индивида формируется в детском возрасте. Причины подобной самооценки скрывались в чрезмерно властном, заботливом отношении или, наоборот, завышенных требованиях со стороны родителей, что с ранних лет запрограммировало в подсознании субъекта чувство неполноценности, в свою очередь сформировавшего основу для неадекватной самооценки.

Таким образом, сформированная в детстве неадекватная самооценка на разных возрастных этапах препятствует успешной самореализации индивида в социуме как личности, профессионала, сексуального партнера. У человека блокируется возможность раскрытия своего внутреннего потенциала, совершенствования своих способностей, гармоничного взаимодействия с окружающей действительностью. В связи с этим ранняя диагностика и коррекция неадекватной самооценки личности является одним из важных направлений в работе психолога.

ГРАНИЦЫ «Я»: ЖИЗНЕННЫЙ И ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫЙ ОПЫТ

Сапогова Е.Е. (Тула)
esapogova@yandex.ru

Опыт – это не то, что происходит с человеком,
а то, что делает человек с тем, что с ним происходит.

Олдос Хаксли

Теория познания определяет опыт как способ познания реальности через непосредственную данность человеческой жизнедеятельности, противопоставляя его абстрактному мышлению, логически выводному знанию. Он выступает как единство знаний и умений, полученных путем непосредственных переживаний, впечатлений, взаимодействий с реальностью. Но, обращаясь к жизненному опыту человека, психология больше фокусируется на определении «жизненного», включая в него и умозаключения о самом себе и мире, и обобщение мыслей и чувств, связанных с рефлексией собственных поступков и действий, и индивидуальную семантизацию, концептуализацию и символизацию жизненных эпизодов в контексте целей собственного бытия. Этот опыт образует внутреннюю *жизненно-смысловую реальность*.

ность личности – опыт индивидуального сознания (Бергсон, 1998), «психологический опыт» (Воробьева, Снегирева, 1990), «опыт меня самого» (Шпарага, 2001). Но уже при первом приближении содержание этого опыта двоятся. С одной стороны, можно говорить о нем в контексте совпадающих по времени с жизнью субъекта социально-исторических процессов, свидетелем, творцом или участником которых он был и в обстоятельствах которых он осознавал себя и свой жизненный путь. Тогда он может быть понят как в той или иной мере упорядоченный комплекс жизненно-смысловых связей и отношений, выстроенных в уникальном существовании конкретного человека в конкретных исторических обстоятельствах и хронотопах. С другой стороны, очевидно, что в потоке переживаний человек выделяет лишь то, что воспринимает как имеющее к нему *непосредственное отношение*. Опираясь на категорию личностного смысла (Леонтьев, 1975), указывающую на *субъективную пристрастность* отражения собственного жизненного пути, мы в жизненном опыте должны очертить лишь то содержание, из которого личность извлекла и соотнесла с самой собой некие «уроки» и смыслы, которыми стала руководствоваться на последующих этапах жизни (экзистенциальный опыт).

Исходя из сказанного, под *жизненным* опытом будем понимать комплекс в той или иной мере упорядоченных и доступных сознанию воспоминаний, переживаний, представлений и выводов, извлеченных из происшествий общего с другими повседневного существования, а под *экзистенциальным* – комплекс персонально значимых концептов, семантически соотнесенных с самой личностью и созданных как индивидуально значимое обобщение содержания и смыслов неких уникальных жизненных событий и обстоятельств, случившихся с человеком и раскрывших свои значения только ему. Его образуют происшествия, случаи, участником или свидетелем которых был человек. В каком-то смысле этот опыт противопоставлен субъекту (*субъект-объектные* отношения). Экзистенциальный опыт образуется из тех же эпизодов, но уже в ходе совершения внутренней герменевтической работы – путем придания им *статуса события*, насыщения личностными смыслами и превращения в составные части самого себя (*субъект-субъектные* отношения).

Категорией экзистенциального опыта схватываются такие свойства пережитого, которые «обращают» его непосредственно к субъекту, смыкают его с ним, имеют отношение к тем концептам, которыми он пользуется для осознания себя и своей жизни («любовь», «ответственность», «необходимость», «вера» и т.д.). Эти характеристики семантически амплифицируются субъектом, на них чаще, чем на других, фокусируется его сознание в повседневном мировосприятии, и в силу этой пристрастности именно экзистенциальный опыт субъект склонен *отождествлять с самим собой* и считать его *своей жизнью*: он раскрывает ему суть того, что есть жизнь и что есть он сам.

В силу разных обстоятельств (большого объема жизненных впечатлений, их повторяемости, текучести, преходящего характера и пр.), жизненный опыт не всегда подлежит специальному «фокусирующему» осознанию, интерпретации, упорядочиванию, рефлексии и даже вербализации. Опираясь единицами жизненного опыта, человек по мере необходимости извлекает потребные ему «прецеденты», «примеры», «образцы», «стили» и пр., чтобы облегчить себе вхождение в новые ситуации или добыть некий социально приемлемый способ адаптации к текущим условиям существования.

В отличие от жизненного, экзистенциальный опыт всегда пристрастно истолкован, упорядочен, систематизирован, семиотизирован и обнаруживает себя в конкретном содержании внутренних убеждений, мнений, предпочтений, выборов и т.д.

субъекта. Образуюсь посредством *вторичной герменевтической работы* сознания человека над доступным ему содержанием жизненного опыта («обобщение обобщенного» или «понимание понятого»), экзистенциальный опыт одновременно и более символичен и более индивидуален, чем жизненный: он ярче свидетельствует о самобытности и неповторимости «Я».

Руководствуясь экзистенциальным опытом, личность живет «по своему собственному закону» (К.Г. Юнг), даже более – на его основе она оказывается способной *выводить собственные законы жизни*, формулировать свои принципы и кредо – по образному выражению П.А.Флоренского, «отливает жизнь по себе». Если экзистенциальный опыт отрефлексирован, назван и описан, он, как и жизненный, может быть транслирован другим, в частности, посредством биографической наррации: им можно воздействовать на других, «соблазнять им чужую свободу» (Ж.-П.Сартр). Но чаще характер этого опыта таков, что личность может и вовсе не предназначать его никому другому, кроме себя, и использовать его лишь в качестве фактологической опоры, бытийной канвы для последующих рефлексий и самоизменений.

Для различения единиц жизненного и экзистенциального опыта мы предлагаем использовать два термина – «биографема» и «автографема». Первый введен Р.Бартом и в варианте «биограмма» обсуждался М.Н.Эпштейном. Под *биографемами* будем иметь в виду актуальные «структурные единицы жизненного целого», которые личность сочла значимыми и необходимыми для фиксации и понимания своего существования в мире и осуществления необходимых ей социальных практик («дружба», «одиночество», «встреча», «болезнь» и т.д.). Располагая нужные биографемы в определенном временном и смысловом порядке, люди конструируют тексты, связанные с типичными для исторического времени и условий нормативными жизненными событиями и способами решения социально-возрастных задач. Большинство из них обычно опираются на прецеденты, архетипы, стереотипы, образцы текущих культурно-исторических хронотопов, в них нечасто раскрывается какое-то очень уж значимое и специфическое содержание, самобытность личности рассказчика.

На уровне формирования экзистенциального опыта жизнеописание несколько уходит от *процессуально-хроникального* характера и трансформируется в *ментальный* феномен. Социально ориентированный нарратив при этом заменяется индивидуально ориентированным *ментативом* (Кузнецов, Максимова, 2007). И тогда жизнеописание предстает как последовательность только таких эпизодов, которые субъект считает *событиями* собственной жизни (пик-переживаниями, персональными открытиями и пр.), когда он остро ощущал себя «живым» (Батай, 1997), был активным творцом происходящего, «автором собственной жизни» (Низовских, 2007).

Часть биографем при этом трансформируются в *автографемы*. *Автографема* есть превращенная форма индивидуального жизненного факта, наилучшим образом раскрывающая личности самое себя и самобытность проживаемой жизни. Это семантически свернутый, сжатый микросюжет, ядро которого составлено неким запечатленным в памяти и значимым для человека фактом, а обширная ментальная периферия – толкованиями, оценками, переживаниями, представлениями, образными иллюстрациями, домыслами субъекта. Упорядочивание, сцепки и согласования автографем образуют новые, может быть, даже отличные от цепочки жизненных происшествий, *смысловые синтагмы* жизнеописаний и, следовательно, несколько иную структуру самоосознаний и самопредставлений. Здесь формируются *новые причинно-следственные связи*, понятные и кажущиеся закономерными обычно только са-

тому субъекту и иногда даже отходящие от объективной логики происходившего: к примеру, человек считает нечто «посланным ему наказанием за...», «знаком...», «предупреждением о...».

Автографемы образуют свой – параллельный к биографемному – смысловой порядок жизнеописания. Внутренняя трансформация биографем в автографемы, сопровождающая процесс извлечения экзистенциального опыта из опыта жизненных происшествий, приводит к тому, что определенный жизненный факт по-разному осмыслен и изложен «для других» и «для внутреннего пользования», поскольку при этом снимается необходимость ориентации на позитивную социальную оценку. Разница между социально демонстрируемым и приватным ментальным содержанием жизнеописания не всегда конфликтна, но она почти всегда *есть*.

Трансформация биографем в автографемы нам представляется новообразованием взрослости, побуждающим к рефлексивному следованию субъекта к познанию границ своего «Я» («что есть Я, а что не есть»). Он начинает накапливаться позднее, чем просто жизненный, а его объем и содержание заметно различаются у людей, даже принадлежащих к одной возрастной когорте или поколению. На его образование влияют разнообразие пережитых происшествий, социальное происхождение, образование, собственная активность личности во взаимодействии с окружением, ее индивидуальные особенности, степень развитости рефлексии и др. Экзистенциальная направленность обобщения опыта заставляет взрослого человека самостоятельно напрямую *соотнестись с собственной подлинностью*, пережить «необходимость себя» (Мамардашвили, 1997), преодолев в себе «они требуют», «это правильно», «так нужно», «я должен» во имя «я хочу», «мне нужно», «я буду», «это – мое».

ЖИЗНЕННЫЕ СМЫСЛЫ И ЭФФЕКТИВНОСТЬ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЧЕЛОВЕКА

Селезнева Е.В. (Москва)
1324397@rambler.ru

Возможность и эффективность самореализации человека во внешнем, социальном пространстве взаимосвязаны с его активностью в пространстве внутреннем, психологическом. Внутреннее пространство личности, представляя собой, с одной стороны, нечто целостное, с другой стороны, является множеством пространственных структур, существование которых обусловлено многообразием форм психики человека.

Одним из ведущих во внутреннем пространстве человека является его ценностно-смысловое пространство, в котором, в свою очередь, главенствующее место занимают смыслы, ориентирующие человека в его внутреннем мире, отражая сформировавшееся в ходе жизнедеятельности пристрастное, индивидуализированное отношение человека к миру (Асмолов, Насиновская, Басина, 1979) и определяя личностную значимость его побуждений и поступков в контексте жизненного пути в целом, т.е. в контексте судьбы (Наумова, 1988).

Особое место среди смысловых образований занимает смысл жизни – более или менее осознанное переживание направленности и результативности собственной жизни, которое выступает как критерий ее субъективного оценивания и источник удовлетворенности или неудовлетворенности ею.

При этом исследования показывают, что понятием «смысл жизни» описывается наиболее стержневая и обобщенная динамическая смысловая система, ответственная за общую направленность жизни субъекта как целого (Леонтьев, 1999), или сложный, частично упорядоченный динамичный комплекс «больших» и «малых» смыслов и целей, объединенных главной жизненной целью, ставшей для человека ценностью высокого порядка (Чудновский, 2004).

Базовыми компонентами смысла жизни как системы являются жизненные смыслы – главные мотивационные тенденции, побуждающие человека к целенаправленной активности в разных сферах его жизнедеятельности и содействующие его саморазвитию и самореализации. Особенности структурной иерархии жизненных смыслов во многом определяют эффективность этих процессов.

Теоретический анализ и сравнительный анализ подходов к диагностике ценностно-смысловой сферы личности позволили выделить девять основных категорий жизненных смыслов, каждая из которых раскрывается через определенные ценностные ориентации:

- альтруистические смыслы, отражающие приоритет групповых интересов над индивидуальными и связанные со стремлением оказывать помощь окружающим (через ориентацию на добро и помощь людям);

- экзистенциальные смыслы, ориентирующие личность на осознание собственной значимости, достижение внутренней гармонии и поиск своего места в мире (через ориентацию на любовь и свободу);

- гедонистические смыслы, связанные со стремлением жить полно, сохранять чувство удивления чудом жизни, погружаться в ее естественный ритм (через ориентацию на счастье и удовольствие);

- акмеологические смыслы, ориентирующие личность на непрерывные самоизменения и выражающие желание творчески воплощать свой потенциал в лично значимом деле (через ориентацию на самосовершенствование и самореализацию);

- статусные смыслы, связанные с потребностью человека проявлять свою компетентность, добиваться успеха, определять свое место в социуме, получать одобрение от окружающих (через ориентацию на карьеру и успех);

- коммуникативные смыслы, отражающие стремление человека действовать совместно с другими людьми, в группе, общаться, получать поддержку (через ориентацию на друзей и общение);

- семейные смыслы, отражающие роль в жизни человека основополагающих институтов развития личности (через ориентацию на семью и детей);

- материальные смыслы, отражающие «вещные» аспекты существования человека (через ориентацию на стабильность и материальное благосостояние);

- когнитивные смыслы, связанные со стремлением человека к самопознанию и самопониманию (через ориентацию на образ Я и образ Я-в идеале).

В исследовании, которое я провела совместно с А.А.Скрипкиным, мы исходили из предположения о том, что эффективность самореализации связана с главенством в структурной иерархии жизненных смыслов смысла, в основе которого лежит стремление к самотрансцендированию – выходу за пределы самого себя, преодолению своих границ через экзистенцию, альтруизм, преданность делу или творчество.

В эмпирическом исследовании приняли участие 340 студентов московских вузов (59,4%) и колледжей (40,6%) в возрасте от 17 до 25 лет, из них – 24,1% юношей и 75,9% девушек.

В качестве диагностических инструментов мы использовали разработанный мной на основе рекалькуляции шкал Личностно-профессионального опросника

(ЛПО) опросник «Эффективность самореализации», а также методику «Жизненные смыслы», при разработке которой я опиралась на методический прием «мягкого» ранжирования (Котляков, 2003) и прием использования плоской семантической шкалы для преодоления в процессе ранжирования эффекта социальной желательности (Панасюк, 1992; Мельничук, 2005).

Статистический анализ результатов, полученных по опроснику «Эффективность самореализации», показал, что среднее число баллов по данному опроснику составляет 67,6, медиана – 68,0, минимум – 45, максимум – 122, нижний квартиль – 63,0, верхний квартиль – 72,0 балла, стандартное отклонение – 8,3. На основе квартильных оценок были выделены три уровня эффективности самореализации студенческой молодежи: высокий (76 чел., 22,4% от выборки), средний (184 чел., 54,1% от выборки) и низкий (80 чел., 23,5% от выборки). Анализ показал, что в крайних группах существуют значимые различия в уровне эффективности самореализации ($p=0,0001$).

В целом по выборке в рамках корреляционного анализа было обнаружено, что наибольшее влияние на процесс самореализации оказывают акмеологические (0,210, $p=0,006$), альтруистические (0,179, $p=0,020$), статусные (0,201, $p=0,009$) и материальные (0,186, $p=0,015$) жизненные смыслы.

Ранговый анализ результатов по методике «Жизненные смыслы» позволил нам выявить неосознаваемые мотивационные тенденции участников исследования.

Было установлено, что в группе с низким уровнем эффективности самореализации наибольший ранг имеют гедонистические (1-й ранг, среднее значение – 26,2 балла, при максимальном значении 36 баллов), семейные (2-й ранг, 24,6 балла) и коммуникативные (3-й ранг, 24,2 балла) смыслы, а наименьший – акмеологические (7-й ранг, 19,5 балла), статусные (8-й ранг, 18,3 балла) и материальные (9-й ранг, 15,4 балла) смыслы. В группе с высоким уровнем эффективности самореализации верхний уровень структурной иерархии жизненных смыслов занимают семейные (1-й ранг, среднее значение 28,0 баллов), гедонистические (2-й ранг, 26,9 балла) и экзистенциальные (3-й ранг, 26,7 балла) смыслы, а нижний уровень – акмеологические (7-й ранг, 25,2 балла), статусные (8-й ранг, 23,8 балла) и материальные (9-й ранг, 21,6 балла) смыслы.

Таким образом, при значительном сходстве структурной иерархии жизненных смыслов в этих группах (особенно на нижних уровнях иерархии), в группе с высоким уровнем эффективности самореализации все жизненные смыслы имеют большую выраженность, а одним из ведущих смыслов становится экзистенциальный.

Анализ результатов показал также, что особенности смысловой структуры обусловлены возрастом и местом учебы участников исследования.

Возрастная динамика жизненных смыслов в целом по выборке связана с альтруистическими ($p=0,033$), экзистенциальными ($p=0,002$) и когнитивными ($p=0,001$) категориями. С возрастом у участников исследования понижается значимость ценностной ориентации на материальное благосостояние, и молодые люди начинают в большей степени ориентироваться на такие общечеловеческие ценности как добро, любовь и дети, а также на развитие своего Я.

Тенденция к повышению значимости экзистенциальных и когнитивных категорий жизненных смыслов прослеживается в зависимости от возраста и среди студентов института. Так, в группах 18 лет и младше и 19 лет и старше значимо различаются уровни таких ценностных ориентаций, как свобода (соответственно 9,1 и 11,5 балла, $p=0,049$), любовь (соответственно 12,2 и 14,9 балла, $p=0,023$) и Я-в идеале (соответственно 11,5 балла и 15,0 баллов, $p=0,004$), т.е. экзистенциальные (21,3 и 26,4

балла, $p=0,014$) и когнитивные (20,3 балла и 26 баллов, $p=0,006$). Нам представляется чрезвычайно важным то, что возрастная динамика ценностных ориентаций и жизненных смыслов связана именно с альтруистическими (добро и помощь людям), экзистенциальными (свобода и любовь) и когнитивными (Я сам и Я в идеале) категориями. Если самореализация обеспечивает максимальное осуществление самости через изменения в себе самом и в других людях, а также в социально значимых результатах деятельности, то ведущие ценностные ориентации и жизненные смыслы выступают как ориентиры самореализации. С нашей точки зрения, подлинность самореализации в наибольшей степени может быть обеспечена направленностью именно на реализацию себя в душе, в духе и в социуме.

Особенности структуры жизненных смыслов во многом оказались связаны и с полом участников исследования. Так, девушки значительно выше юношей оценивают наиболее значимые для подлинной самореализации смысловые ориентиры: альтруистические (соответственно 24,9 и 18,4 балла, $p=0,001$), экзистенциальные (соответственно 24,3 и 19,6 балла, $p=0,020$), коммуникативные (соответственно 24,9 и 19,8 балла, $p=0,003$), семейные (27,5 и 21,6 балла, $p=0,004$) и когнитивные (23,9 и 19,8 балла, $p=0,030$).

В целом, исследование показало, что ведущие жизненные смыслы как компоненты смысла жизни выступают как ориентиры самореализации. При этом самореализация будет проходить более эффективно, если в качестве ориентиров для нее будут выступать альтруистические, экзистенциальные и когнитивные жизненные смыслы, а акмеологические жизненные смыслы будут выполнять роль механизма разрешения противоречий между ожиданиями и намерениями субъекта акмеологического развития.

МЫШЛЕНИЕ КАК ВАЖНЕЙШИЙ КОМПОНЕНТ БЫТИЯ СУБЪЕКТА

Селиванов В.В. (Смоленск)

vvsel@list.ru

В настоящее время в отечественной психологии субъектная парадигма к исследованию психического человека все больше синтезируется с психологией человеческого бытия. С.Л. Рубинштейн был родоначальником субъектно-деятельностного подхода и изучал проблемы психологии бытия человека. Его идеи разрабатывались А.В. Брушлинским и были им оформлены в логически стройную, последовательную концептуальную систему. Традиционная субъектная теория, реализующаяся наиболее последовательно в работах С.Л. Рубинштейна, К.А. Абульхановой, А.В. Брушлинского, Л.И. Анцыферовой и др., внесла и продолжает вносить существенный вклад в разработку онтологических основ личности, психического вообще, в решение проблем взаимосвязи сознания и деятельности, психической саморегуляции, проблем обеспечения реального функционирования определенных психологических составляющих личности.

Основы новой трактовки психологии субъекта были заложены А.В. Брушлинским. В данной субъектной парадигме понятие «субъект» является более широким по отношению к понятию «личность». Субъект в онтогенезе появляется до личности, развитие человека как субъекта осуществляется всю жизнь. Появление субъекта как такового связано с возникновением первых слов (в возрасте одного года), с

возникновением познавательного отношения, когда ребенок начинает выделять в окружающем мире не только стимулы, раздражители, но познавательные объекты. Среди важнейших критериальных признаков субъекта – осуществление активности, познания и преобразования действительности; наличие сознания; целостность, единство, интегральность; системность свойств; способность к саморегуляции и творчеству; высокая психологическая дифференциация; усиление своим бытием бытия другого человека; самодетерминация и др. В целом субъект – это системное образование, человек на высших уровнях саморегуляции, согласования внешних и внутренних условий активности, это центр координации всех психических процессов, свойств, состояний, способностей (Брушлинский, 2006).

Можно выделить два основных критерия субъекта: 1) изначально практическая деятельность, в которой он формируется; 2) для субъекта свойственно отражение мира в виде познавательного объекта (не стимула, раздражителя и пр.). Второму критерию А.В. Брушлинский уделял особое значение в определении психологической природы субъекта, потому что продуцирование предметно-практической деятельности невозможно вне постановки цели, вне выделения познаваемого объекта (как вещи, свободной от эмоционально-аффективных переживаний, в ее собственной структуре, самостоятельной логике развития и функционирования). Данные два критерия тесно взаимосвязаны и взаимообусловлены. Это обстоятельство предопределяет то, что мышление выступает ведущим компонентом в бытии субъекта, потому что именно мышление обеспечивает возможность выражать отражаемые предметы в качестве познавательных объектов.

В философии существует два основных значения категории «бытие»: 1) как объективно существующий, независимо от сознания, материальный мир; 2) как существующее, как противоположное понятиям «ничто», «небытие». Противопоставление бытия и сознания разумно только в первом значении слова. Но при этом сознание исключается из бытия, получается, что психическое не существует, не сущее. Для психолога оказывается очень важным именно тот аспект, что «...человек находится внутри бытия, а не только бытие внешне его сознанию» (Рубинштейн, 1997, с. 9). Психическое объективно существует в качестве субъективной реальности, в качестве субъективного (принадлежащего субъекту). Человек, пока жив, существует, существует как субъект, наделенный сознанием, следовательно, он «бытийствует», он есть бытие. Человеческое бытие есть взаимодействие субъекта с объектом, причем субъекта, наделенного сознанием.

Познавательное отношение субъекта с объектом является исходным в определении и установлении специфики сознания (присущего только человеку), предметной деятельности (труда), целеполагания. Более того, познание личности имеет собственную онтологию, оно так же реально существует и воспроизводится, оказывая влияние на формирование потребностей, чувств, эмоций, переживаний человека, на общество и на изменения (особенно существенные в последнее время) в природе.

Включение познания в бытие, рассмотрение онтологических характеристик познавательной деятельности человека (которая в современном обществе все больше и сильнее оказывает влияние на материальный мир) особенно характерно для новой субъектной парадигмы в отечественной психологии.

Работы В.А. Барабанщикова показывают, что даже «низшие» психические процессы, в частности восприятие, выступают в качестве непрерывной последовательности перцептивных событий, в которых задействованы основные личностные компоненты, и вектор «мотив–цель» определяет возникновение, направленность и

исход построения перцептивного образа (Барабанщиков, 2002, 2006). Логика новой субъектной парадигмы приводит к рассмотрению человеческого мышления как реальной составной части современного бытия, современного мира. Выделим основные положения, которые обеспечивают это.

1. Мышление является особым процессом, «процессом процессов», в содержание которого имманентно включена рефлексия. Среди элементов мышления присутствуют: 1) процессы; 2) действия, операции; 3) формы; 4) знания и понятия; 5) смыслы; 6) обобщенные эмоции; 7) обобщенные личностные характеристики; 8) обобщенные субъектные параметры. В этом отношении, через собственное содержание мышление – неотъемлемая часть бытия субъекта.

2. Мышление детерминировано на разных этапах собственного функционирования со стороны основных личностных (мотивации, способностей, направленности, сознания) и субъектных (выработанные способы саморегуляции, особенности рефлексии и др.) характеристик.

3. Мышление детерминирует личностное и субъектное развитие человека. Мышление – это особое свойство личности, которое через содержательное обобщение, фиксацию и решение проблемности ситуации и др. обеспечивает субъекту понимание его места и роли в системе межличностных отношений, обеспечивает самопонимание и личностное развитие. В ходе собственного функционирования само мышление как способ бытия личности оказывает воздействие на личностные структуры, приводит к их изменениям, динамике.

4. Неадекватное мышление играет центральную роль в возникновении психических патологий и различных психологических расстройств.

Использование категории бытия применительно к психологической реальности способствует выявлению онтологических свойств психического, включению субъекта, наделенного сознанием, в структуру существующего, бытия, мира. В отечественной психологии была разработана теория личности как реального субъекта жизнедеятельности, в которой именно обобщенные, функциональные свойства психики образуют остов личностной организации (К.А. Абульханова), личность трактуется в качестве индивидуального способа бытия человека (Л.И. Анцыферова), вычленены онтологические характеристики мышления – недизъюнктивность, неизоморфность, процессуальность и др. (А.В. Брушлинский), в последнее время психология понимания рассматривается как проблема человеческого бытия (Знаков, 2007). Мы упомянули лишь те исследования, в которых та или иная психологическая проблематика отрефлексирована в качестве бытия человека или субъекта. В этом направлении исследования психического осуществляются с классически научных позиций, через эксперимент, моделирование, верификацию, выявление причин и следствий психических явлений. Например, В.В. Знаков указывает, что с позиций субъектно-деятельностного подхода определяющим фактором понимания является взаимодействие субъекта и объекта, проблема «...объективных и субъективных условий понимания» (Знаков, 2000, с. 98).

Понимание мышления как реального бытия личности и субъекта способствует отражению связи психического и действия, чувственности (1); психического и мозга, нервной системы (2); психического и активности (3); психического и социальных отношений, взаимодействий между людьми (4). Во многом проблема изучения мышления с позиций субъектно-деятельностного подхода и с позиций психологии бытия – это выявление и анализ онтологических характеристик психического. В психологии явное или скрытое сведение бытия лишь к природному, материальному выразалось и проявляется до настоящего времени в том, что психическое отраже-

ние рассматривается только как отражение внешних, материальных объектов. Психическое – это отражение не только предметов и вещей вне нас, но и отражение психического (т.е. идеального в идеальном) (Карпов, 2010); это отражение культуры, социума (т.е. вещественных форм, продуктов идеальной деятельности человека).

Таким образом, гносеологическое отношение между субъектом и объектом, их неразрывная взаимосвязь, невозможность существования одного без другого становятся важнейшей онтологической характеристикой субъекта. В парадигме А.В. Брушлинского субъект, наделенный сознанием и формирующий деятельность (но не сознание или деятельность), является фокусом концентрации эмоционального и аффективного, сознательного и неосознанного, общественного и индивидуального, материального и идеального и т.д.

Как показывают наши исследования, способ и уровень познавательного взаимодействия личности с объектом выступает важной онтологической характеристикой субъекта, оказывающей существенное влияние на компоненты всех основных сфер личностного бытия (Селиванов, 2003; Селиванов, Плетеневская, 2009). Личностные характеристики субъекта мышления на процессуальном уровне оказываются движущимися, динамичными, живыми, постоянно реагирующими на изменения, происходящие в анализе объекта, в мыслительном отражении внешней и внутренней ситуации.

Работа выполнена в рамках государственных заданий Министерства образования и науки России (2012–2014).

СУБЪЕКТИВНОЕ ВОСПРИЯТИЕ ВРЕМЕННЫХ ПЕРИОДОВ ЖИЗНИ СВЯЗИ С ПСИХОЛОГИЧЕСКИМ БЛАГОПОЛУЧИЕМ ЧЕЛОВЕКА

Трошихина Е.Г. (Санкт-Петербург)
e.troshikhina@gmail.com

В работах С.Л. Рубинштейна и А.В. Брушлинского особое внимание уделено разработке категории субъекта. А.В. Брушлинский полагал, что субъектность является онтологическим качеством человека, появляющимся с рождения и развивающимся в течение жизни. На уровне высшей формы развития субъектность предстает как интегратор индивида, личности и индивидуальности. В качестве определяющих свойств субъекта, наряду с системной целостностью, Брушлинский выделял автономность и активность. Категория субъекта акцентирует способность человека творчески преобразовывать себя и мир, выстраивать свою жизнь. Субъектность – залог активности, работоспособности и насыщенной жизни человека до глубокой старости.

Рубинштейн, размышляя о человеке как субъекте жизни, отмечал, что «беды и несчастья, страдательность человеческого существования – не основная характеристика человека. Не погоня за счастьем, как совокупность удовольствий и наслаждений является целью и смыслом человеческого существования... основная онтологическая задача: борьба за вершину человеческого бытия» (Рубинштейн, 1976, с.346). Что есть высшее, оценивается в смысле достоинства, ценности морального уровня, стремления быть источником света и тепла для других людей.

С позицией отечественных авторов сходно представление американского психолога К. Рифф, предложившей термин «психологическое благополучие» для обозна-

чения интегрального субъективного феномена позитивного функционирования человека. Основываясь на анализе известных теорий К.Г. Юнга, А. Маслоу, К. Роджерса и др., Рифф выделила составляющие психологического благополучия и разработала методiku для его изучения. Она остановилась на шести компонентах: позитивное отношение к себе и своей прошлой жизни (самопринятие); отношения с другими, пронизанные заботой и доверием (позитивные отношения); способность выполнять требования повседневной жизни (компетентность); наличие целей, придающих жизни смысл (жизненные цели); чувство непрекращающегося развития (личностный рост); способность следовать собственным убеждениям (автономность). Такие шкалы, как «Личностный рост» и «Жизненные цели», отражающие направленность личности на реализацию своего потенциала, являются наиболее динамичными компонентами психологического благополучия.

Созданная К. Рифф методика «Шкала психологического благополучия» стала активно использоваться исследователями различных стран. С разрешения автора методики Л.В. Жуковской при моем участии была проведена ее адаптация (Жуковская, Трошихина, 2011). Особая проблема при адаптации заключалась в сохранении отчетливости шкал. Трудности здесь обусловлены тем, что показатели психологического благополучия тесно связаны между собой. Мы считали важным уделить значительное внимание симметричному переводу вопросов теста с тем, чтобы при факторизации сохранились авторские шкалы с вложенным в них смыслом.

Структурное моделирование (SEM) позволило выделить структуру психологического благополучия и определить взаимовлияние его компонентов на женской выборке. Шкалы «Самопринятие» и «Жизненные цели» оказались ведущими в данной структуре. Отметим, что это подтвердилось и для мужской выборки (60 чел.) в исследовании студентки А.А. Бычковой, выполненном под нашим руководством, поскольку эти шкалы имеют больше всего связей с другими компонентами. Предположительно, данные компоненты значимы, независимо от пола. Интересно, что в структурной модели психологического благополучия «Компетентность» и «Личностный рост» оказались взаимосвязанными лишь опосредованно, через компонент «Жизненные цели». Вероятно, наличие жизненных целей и смыслов играет буферную роль, позволяет находить баланс между риском в стремлениях к новым достижениям и сохранением ощущения собственной компетентности.

В качестве составляющей психологического благополучия личности многие исследователи отмечают наличие во внутреннем мире образа целостной, протяженной и содержательно насыщенной временной перспективы (Simsek, 2009; Зимбардо, Бойд, 2010). Отражение прошлого, настоящего и будущего в их взаимосвязи позволяет опираться на прошлый опыт и строить планы на будущее, так что временная перспектива играет решающую роль в регуляции жизнедеятельности и чувстве насыщенности проживаемой жизни. Ж. Нюттен (2004) считает важным учитывать протяженность и глубину временной перспективы, насыщенность событиями, степень структурированности, яркости и реалистичности восприятия событий субъектом.

Созданная Л.И. Вассерманом с соавторами методика «Семантический дифференциал времени» позволяет исследовать характеристики субъективного восприятия времени. Методика содержит ряд прилагательных, на основе которых человек может выразить интуитивное представление о своем прошлом, настоящем и будущем, что позволяет оценить индивидуальное своеобразие переживания временных периодов жизни. Авторы выделяют 5 факторов времени. «Активность времени» указывает на уровень энергетической наполненности психической жизни

ни.«Эмоциональная окраска времени» отражает преобладание позитивных или негативных эмоций в отношении временного периода. «Величина времени» говорит о его смысловой наполненности. Так, чувство глубины и объемности психологического времени сопряжено с высоким мотивационным потенциалом, ощущением «пространства» для самореализации и внутренней свободы. Ощущение недостатка «пространства» в психологическом времени соотносится с чувством внутренней скованности. Фактор «Структура времени» отражает степень ясности и упорядоченности периода времени, а также насколько прогнозируемы и контролируемы события в представлении человека. «Ощущаемость времени» показывает наличие или отсутствие тесной психологической связи человека с соответствующим временным периодом, уровень вовлеченности.

В дипломном исследовании Л.А. Черезовой (2013), выполненном под нашим руководством, рассмотрена взаимосвязь психологического благополучия с субъективным восприятием времени прошлого, настоящего и будущего. Выборку составили 62 чел., из них 43 женщины и 19 мужчин в возрасте от 21 до 35 лет. Исследование показало, что шкалы психологического благополучия имеют только положительные взаимосвязи с факторами времени, причем более всего для будущего и менее для прошлого.

В отношении времени будущего все шкалы психологического благополучия, за исключением «автономности», взаимосвязаны с тремя временными факторами: эмоциональная окраска, величина и структура времени будущего. Таким образом, чем выше самопринятие, компетентность, ощущение личностного роста и наличия жизненных целей, умение выстраивать позитивные отношения с окружающими, тем в большей степени будущее видится как оптимистичное, наполненное смыслом, ясное, структурированное и прогнозируемое. Фактор «активности времени» связан со шкалами «Жизненные цели» и «Личностный рост», отражающими эвдемическую направленность. Чем больше жизненных целей и ярче ощущение личностного роста, тем более энергичным и наполненным событиями представляется будущее. Фактор «Ощущаемость времени» будущего связан со шкалами «Жизненные цели» и «Автономность». Автономные люди, знающие свои жизненные цели, интеллектуально и эмоционально более вовлечены в будущее. Компонент «Жизненные цели» оказался взаимосвязанным со всеми факторами времени будущего, что подтверждает его высокую значимость в структуре психологического благополучия.

В отношении времени настоящего большее значение имеют шкалы психологического благополучия: самопринятие, компетентность, позитивные отношения. Они связаны с четырьмя факторами времени настоящего. Данные шкалы психологического благополучия не несут яркой эвдемической направленности и больше говорят об удовлетворенности настоящим. Видимо, поэтому они не связались с «активностью» времени настоящего высокой энергетической насыщенностью, быстрым темпом, потребностью в новизне. «Активность времени» настоящего связана только со шкалой «Жизненные цели». Видимо, наличие жизненных целей ускоряет темп и энергетику настоящего. Со всеми параметрами психологического благополучия, включая автономность и личностный рост, взаимосвязана шкала «Величина времени» настоящего. Это представляется логичным, поскольку «Величина времени» предполагает смысловую наполненность и ощущение свободы настоящего. Шкала «Жизненные цели» связана почти со всеми факторами времени настоящего, за исключением «Структуры времени» – упорядоченность, структурированность настоящего. Видимо, жизненные цели вносят динамический момент в устоявшуюся структуру настоящего.

Менее всего связей шкал психологического благополучия с факторами времени прошлого. «Величина времени» прошлого связана с четырьмя шкалами: компетентность, позитивные отношения, самопринятие, автономность. Данная шкала отражает значительную смысловую наполненность прошлого, насыщенность связанных с ним переживаний, и соотносятся с ощущением «глубины» и «объемности» прошлого. Так видят прошлое компетентные, автономные, принимающие себя люди. Шкала «Позитивные отношения» связана с ощущаемостью времени прошлого. Люди, умеющие выстраивать позитивные отношения с окружающими, имеют тесную психологическую связь с прошлым, хранят воспоминания. Остальные временные параметры для прошлого не связаны с психологическим благополучием. Иными словами, психологически благополучные взрослые люди могут видеть прошлое различно по эмоциональным, структурным и активным характеристикам. Шкалы «Жизненные цели» и «Личностный рост» не имеют взаимосвязей с факторами времени прошлого, что еще раз подчеркивает их устремленность в будущее.

Таким образом, психологическое благополучие связано с позитивным восприятием будущего и настоящего и в гораздо меньшей степени – с позитивным восприятием прошлого. Данное исследование показало важность активности и целеустремленности человека, направленности в будущее для насыщенного проживания настоящего.

ПОНИМАНИЕ КАК МНОГООБРАЗИЕ СПОСОБОВ ИНТЕРПРЕТАЦИИ СУБЪЕКТОМ КРИТИЧЕСКИХ СОБЫТИЙ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО БЫТИЯ

Турок Е.М. (Смоленск)
Totem-Elena@yandex.ru

Потребность в понимании является одной из главных потребностей человека, а проблема понимания является одной из центральных во всех сферах общественной жизни. При непонимании человек испытывает отрицательные эмоции – неуверенность, страх, отчаяние. Положительные эмоции связаны с радостью и весельем, человек испытывает их, когда обладает полнотой знания, достаточной для осмысления и понимания ситуации. «Необходимое условие понимания – активность понимающих, взаимопонимание. Это уже не чисто гносеологическая, а общечеловеческая ценность, осознаваемая и рационально, и чувственно как радость, счастье» (Понимание как философско-методологическая проблема..., 1986).

Особенность современных подходов к анализу понимания состоит в том, что оно рассматривается как универсальная характеристика, присущая любой форме человеческой деятельности. «Понимание – универсальный способ духовного бытия человека в мире и мира в человеке, не исчерпывающегося чисто гносеологическим отношением человека к миру, которое, конечно, также предполагает и включает в себя понимание. Человек попросту не может жить в непонятном для него мире – ни практически, ни теоретически. Понимание же мира необходимо связано с наличием у человека образа мира, в котором он живет, – тем самым становится возможным говорить о бытии мира в человеке в качестве осмысления этого мира в сознании» (там же, с. 73). Однако понятие смысла характеризуется по-разному, и в связи с этим содержание термина «понимание» также становится различным. Понимание – это и

осмысление, и установление связей, и анализ с позиций личного опыта. В.В. Знаков (Знаков, 2009) рассмотрел основные контексты, в которых реализуются современные психологические исследования, проводимые последователями когнитивной, герменевтической и экзистенциальной научных традиций, и выделил три типа понимания проблем, методов и результатов, соответствующих названным традициям: *понимание-знание*, *понимание-интерпретация* и *понимание-постижение*. Выделение трех типов понимания связано также с существованием трех видов ситуаций, для каждой из которых актуален свой способ понимания. Так, в рамках *когнитивной традиции* ключевым является понимание-знание. Когнитивные психологи в своих исследованиях апеллируют преимущественно к фактам и событиям объективного мира и претендуют на **истинность** получаемого знания. Чем знание более полное, тем лучше понимание. Важна отражательно-познавательная сторона. Знание, которое можно соотнести с миром, проверить. Понять – значит собрать работающую модель, подчеркивается необходимость знаний. Для представителей *герменевтического* подхода, которые ориентируются, прежде всего, на ценности и нормы той или иной социальной группы, важными, с научной точки зрения, являются **правильные** суждения. Герменевтическая традиция реализуется с помощью истолкования и интерпретации. Интерпретация представляет собой один из возможных способов понимания. А поскольку объективность знания включает субъективный компонент, существует много способов понимания и, как следствие, вариантов интерпретации. Понимание принципиально **поливариативно**. В русле *экзистенциальной традиции*, понимание – это постижение, понимание сути, скрытого смысла, ориентированного не столько на достоверные знания, сколько на субъективные убеждения и чувства. В данном случае исследования направлены на выявление **правдивых** суждений субъекта о себе и мире. Постигать можно только сложное. Широкое познание включает в себя интуитивные компоненты, бессознательное, исследование самопознания. Поиск и анализ вариантов порождения опыта, который имеет смысл для человека. Внутренние условия понимания основаны на субъективном опыте. Экзистенциальный опыт – ценностно-смысловая регуляция, общее знание о человеческой природе. Понятия неявного, скрытого знания – то, что человек знает, но не может сформулировать. Экзистенциальный опыт включает этический компонент. Исследования в рамках данной традиции проводятся в психологии одиночества, мудрости, морального долженствования, понимания переломных, критических точек: моральной допустимости аборта, угрозы террористического акта, эвтаназии.

Проблема понимания субъектом различных событий и ситуаций является одним из важнейших аспектов изучения в социальной психологии. То, что факторы событий влияют на развитие и проявления психического, признано практически всеми подходами к объяснению человеческого поведения, расхождения связаны лишь с тем, в какой степени ситуационные факторы способны детерминировать поведение человека. «Ситуацию можно понимать как целостный фрагмент человеческого бытия, конфигурация которого определяется включенностью в него принципиально социального и по своей сути небеспристрастного субъекта в его активно-преобразующей ипостаси» (Кимберг и др., 2010).

Интерпретация и оценка индивидом ситуации определяются целостной системой его представлений об окружающем мире. У. Томас показал, что «если человек понимает ситуацию как реальную, то она становится реальной по своим последствиям, независимо от того, насколько она действительно реальна» (цит. по: Духновский, 2003). Следствием этого становится поведение субъекта, который определяет не только ситуацию, но и себя в ней. Тем самым личность принимает активное

участие в создании того социального мира, в котором живет, выступая как активный творец своего бытия в мире. Согласно подходу, ориентирующемуся на конструкт ситуации, «личность фактически сама создает, конструирует тот социальный мир, в котором живет» (Кимберги др., 2010, с.54).

«Как отмечает В.Ф. Петренко, нельзя сводить процесс интерпретации субъектом ситуации только к актуализации усвоенных ранее способов и схем, уже «ставшего бытия» (Петренко, 2004). Любая культурная схема встраивается в сознание погруженного в культуру субъекта и существует, базируясь на множестве других, параллельно существующих схем, включая его неповторимый индивидуальный опыт. Отсюда уникальность бытия каждого субъекта, его «личностного знания» (М. Полани), его интерпретаций ситуаций» (цит. по: Кимберги др., 2010).

Среди множества событий жизни человека особо выделяются те, которые можно обозначить как критические жизненные ситуации. Под ними в психологии обычно понимают значимые проблемные или трудные ситуации, требующие разрешения или преодоления; при этом имеются в виду не привычные ситуации, какие бы проблемы или трудности они ни содержали (поскольку они являются повторяющимися, мы и используем для них привычные способы преодоления), а те, которые требуют поиска нового решения, выхода или непривычных ресурсов их проживания.

В отечественной психологии критические ситуации и связанные с ними личностные изменения рассматривались в структуре жизненного пути личности К.А. Абульхановой-Славской, Б.Г. Ананьевым, Л.И. Анцыферовой, В.Ф. Василюком, Т.Е. Карцевой, С.Л. Рубинштейном. В настоящее время среди отечественных авторов проблему кризисных ситуаций наиболее детально разрабатывает Ф.Е. Василюк, рассматривая кризис в структуре критической ситуации (Баканова, 2000).

Критическая ситуация как психологический феномен (психологическая реальность), так же, как и любая «объективная ситуация», в своей основе имеет субъективный и объективный компоненты. Она представляется как сложная субъективно-объективная реальность. На протяжении всего жизненного пути человек сталкивается с критическими ситуациями, возникающими при решении экзистенциальных проблем. Экзистенциальный выбор приобретает особую значимость, когда субъект вынужден действовать и понимать ситуации, имеющие фундаментальное значение для каждого человека, например размышлять о жизни и смерти. Понимание неизбежности собственной смерти – одна из главных экзистенциальных проблем человеческого бытия. В теории управления страхом смерти (Harmon-Jones et al., 1997, p. 24–36) утверждается, что подчинение культурным стандартам и ценностям предохраняет субъекта от чувства тревоги, возникающего вследствие понимания собственной уязвимости и смертности.

В.В. Знаков в своем исследовании, посвященном проблеме эвтаназии, «Понимание экзистенциального выбора: жизнь в страданиях или эвтаназия» (Знаков, 2005), показал, что люди, верящие в Бога, в меньшей степени согласны с эвтаназией, чем неверующие, испытываемые с высоким уровнем макиавеллизма личности и низкими показателями осмысленности жизни в большей степени принимают эвтаназию, чем субъекты с низким уровнем макиавеллизма и высокими оценками по методике смысложизненных ориентаций.

Проведенное нами эмпирическое исследование, направленное на изучение различий понимания и переживания террористической угрозы военными и гражданскими людьми, основывалось на ряде работ, посвященных психологии субъекта и психологии человеческого бытия. В исследовании приняли участие 310 испытуемых (154 женщины и 156 мужчин), жителей г. Смоленска и Смоленской области. Испыту-

емые – студенты, учителя, врачи, работники сферы обслуживания, инженеры в возрасте от 17 до 46 лет. Особую группу составили сотрудники УФСИНа по Смоленской области (181 чел. от общего числа выборки, из них 49 женщин и 142 мужчины, средний возраст – $M=27,05$, $SD=6,34$). В данную группу вошли сотрудники отдела охраны, конвоирования, хозяйственного обслуживания, сотрудники отдела специального назначения УФСИН по Смоленской области «Феникс», выезжающие в горячие точки для охраны блокпостов, из них 12 чел. (мужчины в возрасте от 19 до 42 лет) непосредственно общаются с осужденными по статье «терроризм».

Нами был изучен и раскрыт характер взаимосвязи понимания и переживания ТУ с индивидуально-личностными характеристиками человека. Данные исследования показали существенные различия в понимании и переживании теругрозы у испытуемых, отличающихся по уровню тревожности, макиавеллизма, способности контролировать ситуацию. Регрессионный анализ позволил установить, что вышеуказанные характеристики выступают предикторами понимания и переживания трагических событий. Также установлено, что военные и гражданские испытуемые по-разному понимают и переживают ТУ.

В ходе проведения детального контент-анализа данных были выделены три основных блока (структурный, интерпретационный, оценочно-динамический), описывающих семантическое поле понимания испытуемыми ТУ. В частности, террористическая угроза понимается преимущественно как преступление, связанное с массовой гибелью людей. Данная угроза, по мнению респондентов, реализуется неуравновешенными религиозными фанатиками, которыми управляют «умные» люди, в ее основе доминируют причины личного и политического характера, а последствия связаны с нарушениями в социальной сфере жизнедеятельности и экзистенциальными проблемами человечества в целом.

Полученные результаты позволили нам сделать вывод, что понимание и переживание теругрозы представляет собой единицу человеческого опыта, связанную с прошлым, настоящим и будущим субъекта. Оно определяет качественный характер субъективного опыта человека. Можно сказать, что понимание и переживание субъекта выступает системообразующим фактором, приводящим к объединению условий и обстоятельств внешнего мира в целостную, системно организованную ситуацию. В актуальную жизненную ситуацию человек привносит как бы частицу всей своей индивидуальной истории.

САМОПОНИМАНИЕ И САМОИНТЕРПРЕТАЦИЯ КАК ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО БЫТИЯ

Тучина О.Р. (Краснодар)
tuchena@yandex.ru

Потребность понять себя, разобраться в своих мыслях, чувствах, намерениях возникает практически у каждого человека, реализация этой потребности влияет на отношение человека к себе и к другим, самоотношение и самоуважение. Поэтому в современной психологии все больший интерес теоретиков и практиков приобретают исследования феномена самопонимания. Если в 2001 г. исследователь с полным основанием констатировала, что «работ, посвященных анализу самопонимания в зарубежной психологии, немного» (Романова, 2001), то на сегодняшний день ситуация существенно изменилась: в последние 10 лет появились не только новые экспе-

риментальные исследования, но целые новые направления изучения данного феномена. Самопонимание не только представляет интерес как теоретический конструкт, он необходим и в психологической практике. Проблема самопонимания становится не только академической, но и социальной проблемой: не понимая себя, собственные мотивы и причины поведения, человек пытается изменить других людей вместо того, чтобы актуализировать и решать свои внутренние проблемы.

В отечественной науке проблема самопонимания изначально рассматривалась в контексте проблемы понимания. По мнению В.В. Знакова, любой акт понимания одновременно осуществляется в двух направлениях: понимая что-то во внешнем мире, поднимаясь еще на одну ступеньку познания, субъект вместе с тем углубляется в себя и как бы возвышается над собой. Иначе говоря, понимание представляет собой и личностное изменение человека, и его «выход за свои пределы»: превосходство над собой, над тем Я, каким субъект был до понимания (Знаков, 2005). С точки зрения психологии человеческого бытия, понять себя – значит «выйти за свои пределы и узнать правду о себе». Индивидуальная или «смыслопорождающая личностная правда» основана на таком соотношении знаний с принимаемыми субъектом ценностями, которые согласуются с его представлениями о должном. Самопонимание как психический процесс представляет собой постепенное выявление, открытие человеком правды о себе, т.е. его соотношение с внутренними критериями развития личности.

Самопонимание, таким образом, – это процесс поиска ценностных оснований бытия личности в социокультурном контексте. Самопонимание как результат данного процесса представляет собой ценностно-смысловой конструкт, выражающий понимание и объяснение субъектом мира и самого себя. Самопонимание всегда происходит в определенном социокультурном контексте, определяющем способ и очерчивающем границы самопонимания.

Различая понятия «понимание» и «интерпретация», В.В. Знаков рассматривает интерпретацию как «способ понимания, порождение субъектом смысла понимаемого» (Знаков, 2008). Поскольку понимание включает в себя потенциальную возможность разных типов интерпретации содержания понимаемого, рассмотрение его с разных позиций, разных точек зрения, то и самопонимание предполагает разные типы самоинтерпретации. С позиций психологии человеческого бытия, субъекту нужно не получить ответы на конкретные вопросы, а понять, какие вопросы возможны и какие уместно задавать в определенных жизненных обстоятельствах. Таким образом, самоинтерпретация – способ самопонимания, основанный на «вопросах, обращенных субъектом к себе, своим знаниям и эмоциональному опыту» (Знаков, 2008).

Концепт «self-construal» (переводимый как «схема Я», «самотолкование», «Я-конструкт» или «самоинтерпретация»), активно используемый в западной науке в последние десятилетия определяемый как «конstellация мыслей, чувств и действий, проявляемых во взаимоотношении с другими» (Singelis, 1994), позволяет описать и исследовать типы самоинтерпретации. В соответствии с тем, какой вопрос задает себе человек, он узнает что-то о себе. По нашему мнению, каждый тип самоинтерпретации представляет собой определенный тип вопросов, которые человек задает себе, определяя тем самым направление поиска ценностных оснований своего бытия «очерчивая» тот контекст, в рамках которого происходит самопонимание.

Независимая самоинтерпретация – это способ самопонимания, представляющий собой постановку вопросов, направленных на выявление информации о своей уни-

кальности, своих отличительных чертах, «осознание своей личности как целостного и стабильного Я, отделенное от социального контекста» (Singelis, 1994). Используя такой способ самопонимания, индивиды склонны чувствовать и осознавать, в первую очередь, свою уникальность, свои отличительные черты, свои возможности, личностные качества и собственные цели. Такой способ самопонимания отличается чувствительностью, сензитивностью человека к своим желаниям и потребностям (Markus, Kitayama, 1991).

Данный способ самопонимания представлен, прежде всего, способностью и склонностью субъекта к рефлексии, сознательному самоанализу (Тучина, 2012). Успешное самопонимание данного типа можно определить как осмысленный результат наблюдения и объяснения человеком своих мыслей и чувств, мотивов поведения; умение обнаруживать смысл поступков; способность отвечать на причинные вопросы о своем характере, мировоззрении, отношении к себе и другим людям, а также о том, как другие понимают его.

Данный аспект самопонимания, рассматриваемый как когнитивная репрезентация себя, своего «Я», изучается в психологии развития (Damon, Hart, 1982). В процессе реализации данной стратегии «Я-субъект», по терминологии У. Джеймса, познает «Я-объект», последовательно восходя от когнитивной репрезентации своего физического «Я» до репрезентации психического и духовного «Я». Особое место в рамках изучения феномена самопонимания в данном направлении занимает проблема отличия субъекта от других людей, которые играют существенную роль в конструировании осмысленной идентичности. В соответствии с основными положениями данного подхода, человек не может иметь чувство о том, кто он есть, без переживания чувства о том, кем он не является, что влечет за собой осознание своих отличительных особенностей. «Концепция Я основана на понимании собственного отличия от других в социальном мире. Это когнитивная основа для самоидентификации как уникальной индивидуальности и своей особой позиции, статусе и роли внутри общественной структуры» (Damon, Hart, 1982). Поэтому самопонимание предполагает понимание себя, прежде всего, как объекта, имеющего отличительные черты.

Взаимозависимая самоинтерпретация – это способ самопонимания, представляющий собой постановку вопросов, направленных на конструирование представления субъекта о себе как члене определенной общности (семьи, этнической, религиозной, профессиональной группы), акцентирующихся на «внешних свойствах окружения, таких как статус, роли, взаимоотношения, принадлежность и приспособляемость, занятие собственной позиции и вовлечение в соответствующую деятельность» (Singelis, 1994). Данный способ самопонимания представлен, прежде всего, способностью и склонностью субъекта к идентификации себя с определенной группой, пониманию себя через соответствие нормам и ценностям данной группы.

Металичностная самоинтерпретация – это способ самопонимания, представляющий собой постановку вопросов, направленных на поиск смысла своего существования, своих поступков в системе координат, которая выходит за пределы личности и охватывает более широкие стороны человеческого существования, жизни, души или космоса, конструирование представления о себе, имеющего отношение к «сущности за пределами индивида и других людей, к универсальному центру, связующему все человечество» (де Чикко, 2007). Данный тип самоинтерпретации характеризует переживание высших моментов личностного бытия, сопровождающееся ощущением: «Это и есть настоящий Я».

Исследование феномена металичностной самоинтерпретации можно найти во многих научных направлениях, несмотря на то, что данный феномен не всегда

определяется, но описываются его проявления. В рамках гуманистической психологии описание металичности интерпретации можно найти у Маслоу, обосновавшего представление о неутилитарных «ценностях Бытия», «пиковых переживаниях», «самоактуализации». Эти «бытийные ценности» выступают как метапотребности, подавление которых порождает определенный тип патологий – метапатологий (Маслоу, 1999).

Металичная самоинтерпретация во многом соответствует описанной С. Кук-Грейтер последней, универсальной, стадии развития самопонимания, целью которой является просто «бытие», описанной в исследовании, посвященном редким формам самопонимания у взрослых. Эту стадию характеризует высокая степень толерантности, принятие себя и мира как они есть, ощущение себя как «части большого мира, человечества, истории, непрерывного потока» (Cook-Greuter, 1994).

В отечественной психологии основанием рассмотрения металичности самоинтерпретации являются, прежде всего, труды С.Л. Рубинштейна. Как отмечает ученый в работе «Человек и мир», «Человеческое бытие выступает как то единичное, в котором представлены, по крайней мере потенциально, весь мир, все сущее, все человечество». Человек рассматривается им как «часть бытия, конечное сущее, которое является зеркалом Вселенной, всего бытия; он – реальность, в которой представлено идеально то, что находится за пределами этой конечности» (Рубинштейн, 1997). Эту идею единения человечества, человека и Вселенной С.Л. Рубинштейн включает в свою итоговую формулировку смысла человеческой жизни, которой и заканчивается книга «Человек и мир». Смысл человеческой жизни, делает он свой главный вывод, не только быть источником света и тепла для других людей, не только быть центром превращения стихийных сил в силы сознательные, не только быть преобразователем жизни, выкорчевывать из нее всякую скверну и непрерывно совершенствовать жизнь, но и быть сознанием Вселенной и совестью человечества.

Металичная самоинтерпретация в контексте психологии субъекта может рассматриваться как проявление субъектности, поскольку в самом полном и широком смысле слова субъект – «это все человечество в целом, представляющее собой противоречивое системное единство субъектов иного уровня и масштаба: государств, наций, этносов, общественных классов и групп, индивидов, взаимодействующих друг с другом» (Брушлинский, 1994).

Три описанных выше типа самоинтерпретации не являются взаимоисключающими: результаты зарубежных исследований (DeCicco, Stroink, 2007; Takemura, Yuki, Kashima, Halloran, 2007), а также проведенные нами исследования (Тучина, 2012) подтверждают, что респонденты могут одновременно демонстрировать высокий уровень разных типов самоинтерпретации, а также возможно изменение уровня самоинтерпретации в процессе культурной адаптации (Bhawuk, Brislin, 1992).

По нашему мнению, осознание личностью того, что понимаемое может быть включено в различные контексты и порождать разный тип вопросов, обуславливающих направление поиска ценностных оснований своего бытия, свидетельствует о полноте самопонимания. Активное использование человеком разных типов самоинтерпретации ведет к порождению субъектом разных уровней смыслов, что обуславливает более полное и адекватное понимание себя.

Работа выполнена в рамках реализации госзадания № 10.7079.2013.

ПЕРЕЖИВАНИЕ, ВПЕЧАТЛЕНИЕ И ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫЙ ОПЫТ

Фахрутдинова Л.Р. (Казань)

LiliaRF@mail.ru

Современный мир претерпевает острейший кризис «западного образа жизни», представляемого и насаждаемого до сих пор как «образец для подражания» другим народам. Наиболее видные мыслители западной цивилизации (Ф. Ницше, С. Кьеркегор, О. Шпенглер и др.) отмечали разобщенность между экзистенциальной реализацией человека, дающей человеку «вкус и силу жизни» (Лэнгль, 2007), и обыденной жизнью, полной «тоски и тревоги», с «воскресными неврозам», «чувством одиночества и разобщенности», где нет места индивидуальности, уникальности, субъективности и переживаниям человека, а востребовано его функционирование как конкурирующего со всем миром и против всех биосоциального существа («биосоциального робота»). Американский психотерапевт Р.Д. Лэйнг пишет об отчужденности современного человека от своих глубочайших основ, от своих истинных возможностей (Лэйнг, 2005).

Именно ценность «переживания мира» отмечалась многими видными отечественными и зарубежными психологами и философами (С.Л. Рубинштейном, Л.С. Выготским, У. Джеймсом, К. Ясперсом и др.), взгляды которых соответствуют или пересекаются с гуманистическим (экзистенциальное является его частью) направлением науки. Так, отечественный философ Т.А. Кузьмина пишет, что экзистенция – бытийная основа человека – это то, что переживается здесь и сейчас (Кузьмина, 2007).

Именно через переживания человека осуществляется связь между внешним и внутренним миром человека, между объективным и субъективным в человеческой реальности, между существованием человека («экзистенцией», «онтологической реальностью», «бытием») и его психологической сущностью (субъектностью, самостью, «внутренним Я»). Р.Д. Лэйнг считает переживание первоосновой, самим существованием внутреннего мира, «Душой человека», а поведение человека – функцией его переживаний (Лэйнг, 2005).

А. Лэнгль указал, что в психологии переживание «занимает центральное место». Переживание представляет собой «точку пересечения» («точку соприкосновения») внутреннего и внешнего мира. Оно являет собой основу, на которой человек формирует свою жизнь... Поэтому правильный подход к переживанию – это важное условие для экзистенции: для индивидуально формируемой, диалогически открытой жизни в мире» (Лэнгль, 2007, с. 48–49).

Гуманистические представления о человеке, выражающиеся в таком направлении, как «психология жизни», являются остро востребованными и насущными для развития качества и ценности человеческой жизни в современном мире. Данный подход требует качественно иных, нежели естественнонаучные, методов исследования: идеографического, психобиографического методов, а также метода беседы, метода понимания и постижения, направленных на исследование переживания событий жизни (Знаков, 2005).

Разработанная теория переживания рассматривает переживание как субстанциональность субъекта, его плоть, некую материальность, «овеществленность», «ощупываемость» в психическом мире (Фахрутдинова, 2009). Данная теория опирается, прежде всего, на труды и идеи основателей гуманистического направления в отечественной психологии С.Л. Рубинштейна, А.В. Брушлинского, В.В. Знакова и др.

Переживание человека нами рассматривается с позиций комплексного подхода, заложенного Б.Г. Ананьевым, и включает следующие измерения, структурные составляющие: пространственные, временные, информационные, энергетические, телесные, эмоциональные, когнитивные, психосемантические и другие характеристики. Данные составляющие входят во внутрискруктурные отношения, связанные с ситуацией, циклами и стадией актуализации переживания (Фахрутдинова, 2012).

Одним из ключевых положений теории переживания является представление о психологическом механизме развития сознания, развития структур субъекта через переживание впечатления.

Согласно нашим представлениям, впечатление – это переживаемый когнитивный след, отпечаток, оттиск, проявляемый в виде результата воздействия сложного явления или совокупности явлений (например, вида природы, произведения искусства) через синтез когнитивно-аффективного комплекса, имеющего субъективную значимость и аккомодационный потенциал (Фахрутдинова, 2012).

Потребность в новых впечатлениях является ненасыщаемой потребностью, выражающей духовные потребности человека, что позволяет понять роль переживания в духовном развитии человека. Согласно представлениям А.В. Брушлинского, главной составляющей субъекта являются именно духовные структуры (Брушлинский, 2003).

Системный комплекс переживания и рефлексии, их диалектическое единство, представляют тот психологический механизм, который способствует переработке, «перевариванию» впечатлений в структуры сознания, в структуры субъекта. Диалектическая пара «ПЕРЕЖИВАНИЕ–РЕФЛЕКСИЯ» взаимодействует таким образом, что на начальной стадии доминирует ПЕРЕЖИВАНИЕ (переживание полученного впечатления). РЕФЛЕКСИЯ, как имплицитный компонент переживания, как часть диалектической пары, на данном этапе только начинает активизироваться. Далее, с течением времени, ситуация меняется: рефлексия на переживание впечатления постепенно «высушивает» переживание и субстанциональность субъекта «освобождается» для новых впечатлений, а рефлексивный компонент системного комплекса становится доминирующим на конечной стадии взаимодействия. Продуктами взаимодействия диалектической пары являются развитие и появление новых структур сознания, субъекта, личности.

Таким образом, впечатления являются тем «питанием», переработка которых в процессе их переживания приводит к развитию субъективных структур, к приобретению опыта. Причем чем выше аккомодационный потенциал впечатления, тем сильнее и выше его развивающий потенциал.

В то же время сам этот приобретенный опыт, полученный в результате переживания впечатления, также, в свою очередь переживается, приобретая статус «внутреннего впечатления», впечатления от рефлексии на собственный опыт. Результатом рефлексии на уже имеющиеся структуры субъективного мира, их самопознании, сопоставлении, оценке и переоценке, является формирование особых структур, называемых А.В. Брушлинским «духовные структуры», а В.В. Знаковым – «опыт второго порядка», «экзистенциальный опыт» (Брушлинский, 2003; Знаков, 2011).

Благодаря данным структурам возможен выход субъекта за пределы обыденности, повседневности, ограниченного круга его наличной жизненной ситуации. Самость человека приобретает иную качественность, как бы «взлетая на новую высоту» и делая возможными невозможные ранее для данного человека решения и поступки. Ценность экзистенциального опыта заключается в его непредсказуемости, сложности проведенной внутренней работы, значительном напряжении внутренних ресурсов.

Согласно В.В. Знакову, экзистенциальный опыт осуществляет ценностно-смысловую регуляцию жизни человека (Знаков, 2011). Мы считаем, что подобный опыт

формируется на базе рефлексии от полученных впечатлений как во внешнем, так и во внутреннем мире. Причем хотелось бы утверждать единство, взаимовлияние внутренних и внешних впечатлений в формировании экзистенциального опыта. Более того, имеющийся опыт второго порядка определяет в какой-то мере получение новых впечатлений из обыденного мира, придает им специфическую окраску, делает иными акценты. Возможно наполнение глубочайшим смыслом совсем простых событий внешнего мира. Так, мастера йоги, из простого употребления скудной пищи, благодаря развитой рефлексии и мощнейшего экзистенциального опыта, сотворят целую мистерию, включая смыслы существования самого мироздания.

В то же время иное впечатление внешнего мира, имеющее беспрецедентный аккомодационный потенциал, может вызвать «перерождение» всего предыдущего экзистенциального опыта, изменив навсегда смысл и окраску Мира, а также саму психологическую сущность человека.

Итак, переживание впечатления, возможно, происходит на двух уровнях: *первичном*, связанном с потоком сознания в повседневной жизни, с непосредственной жизнедеятельностью человека; и *вторичном*, метасистемном, связанном с переживанием собственного субъективного мира. Причем эти два уровня могут находиться как в относительной автономности, когда осознание собственной самости идет параллельно повседневному проживанию, особенно если оно достаточно рутинное, без ярких событий, так и в тесной взаимосвязи, когда переживание внешних впечатлений обладает высоким эффектом аккомодации, изменяя саму метасистемную организацию субъекта и включая яркие и сильные процессы самопереживания.

Таким образом, мы показали психологический механизм переработки впечатления субъекта в процессе его переживания в субъективный, в том числе экзистенциальный опыт, являющийся основанием для саморазвития его сознания и личности. Переживание впечатления является важным основанием формирования экзистенциального опыта человека. Думается, что само человеческое бытие потеряло бы свою родовую специфику без переживания впечатлений данного Мира и сопереживания миру Другого. Сопереживание и открытость сопереживанию Других позволяет идти процессу обмена экзистенциальным опытом и приобщаться к бытию и экзистенциальному опыту не только ближайшего окружения человека, но и людей, отдаленных в пространстве и даже во времени.

Люди погружены в возможности впечатлений, и современные условия (Интернет, СМИ, процессы глобализации) их увеличивают на много порядков, что может дать толчок и явиться катализатором развития человеческих индивидуумов на уровне качественно иных способностей, качественно иных субъектных качеств, качественно иного бытия.

УЧЕНИЕ С. КЬЕРКЕГОРА ОБ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ

Чеснокова М.Г. (Москва)
milen-ches@bk.ru

С.Кьеркегор известен как родоначальник экзистенциальной философии. Однако для психологии он в определенном смысле остается фигурой «инкогнито». Современная экзистенциальная психология в большей степени ассоциирует себя с идеями К.Ясперса, В.Франкла, Р.Мэя и других философов и психологов XX в., внесших непо-

средственный вклад в развитие практической психологии, чем с «революционером» экзистенциального подхода, религиозным философом и мыслителем С.Кьеркегором. Основная причина слабой востребованности идей Кьеркегора современной психологией (за исключением, пожалуй, христианской психологии в России, переживающей период активного поиска и формирования собственных научных авторитетов) заключается, на наш взгляд, в отсутствии видения реальных возможностей приложения его идей к сфере психологической практики. Три момента выступают препятствием на пути практического освоения идей Кьеркегора и применения их, в частности, в области психотерапии и психологии здоровья.

1. Высокий (философский) уровень абстракции теоретических рассуждений Кьеркегора, отсутствие указаний на конкретные психотехнические приемы работы с другим человеком, допускающие формализацию и постановку «на поток».

2. Выраженная ценностная основа взглядов Кьеркегора (апологетика неортодоксального христианства), ставящая под сомнение возможность универсализации его идей и использования их в работе с представителями различных конфессий и неверующими.

3. Судьба самого Кьеркегора (весьма далекая от образца физически, психически и социально благополучной личности), вступающая в противоречие с задачами психотерапии, ориентированной на повышение уровня физической, психологической и социальной адаптации индивида в социуме.

Данная статья имеет целью оценить общепсихологическое значение идей Кьеркегора для теории и практики психологии индивидуальности.

В основе философии Кьеркегора лежит следующая мысль: «Человек отличается от прочих живых существ не только совершенствами, которые обычно упоминаются, но и превосходством природы индивида, отдельного и единичного, над родом» (Кьеркегор, 2010). И «если мы желаем порядка в жизни... то мы должны заботиться прежде всего о том, чтобы сделать из каждого человека отдельного, единственного» (там же). Какие выводы следуют из этого для психологии и в чем Кьеркегор видел задачи, собственно, психологического исследования?

Следуя логике Кьеркегора, предметом психологии становится человеческая индивидуальность. Помощь в обретении собственного Я, раскрытии своей индивидуальности – так выглядит практическая задача психологии. Проблема социальной адаптации личности здесь не просто не ставится, она полностью исключена, так как противоречит общей логике становления индивидуальности: по Кьеркегору, уйти от мира, чтобы обрести себя, и вернуться в мир, чтобы теперь уже сознательно творить его. Каковы, собственно, психологические характеристики индивидуальности?

Согласно Кьеркегору, человек от рождения представляет собой некую «качественность» как «сгусток» опыта прошлых поколений. «Качество» для Кьеркегора есть основная категория индивидуальности. Качество состоит в способности желать и мочь (воля). История индивидуальной жизни – это смена «качественностей». Тем самым изменение – «внутренняя история» есть форма существования индивидуальности. Переход от одного качества к другому осуществляется через «прыжок» – индивидуальное решение (выбор), согласие духа на эту смену. Каждому такому «прыжку» предшествует некое состояние как знак его психологического приближения. Анализ этих состояний, свидетельствующих о переломных моментах в становлении индивидуальности, составляет ближайший предмет психологического исследования.

Кьеркегор представляет феноменологию таких «знаковых» состояний. Это, в первую очередь, страх и отчаяние. Особенностью этих состояний является их внут-

ренняя двойственность. Страх – это «знак» новых возможностей. Однако индивид может поддаться страху и уклониться от их реализации, а может пойти ему навстречу и рискнуть шагнуть в «неизвестное». Так же обстоит и с отчаянием. С одной стороны, переживание отчаяния говорит о том, что в этой жизни человек не является самим собой, живет не своей жизнью. С другой, оно свидетельствует о пробуждении потребности в обретении собственного Я и в этом смысле может рассматриваться как симптом рождения индивидуальности. В конечном итоге, все зависит от реакции личности на свое переживание: будет ли это бегство или движение вперед. А это уже есть акт выбора! Не случайно Кьеркегор ставит знак равенства между Я человека и его волей. Однако воля человека, в свою очередь, имеет отрицательную форму – волюнтаризм. В аспекте индивидуальности волюнтаризм проявляется в страстном желании человека самому создать свое Я из того конкретного Я, которое было положено ему Богом/историей поколений. Индивид отказывается принять свое истинное Я, увидеть особую задачу, положенную ему этим Я. Погоня за собственным идеалом является, по Кьеркегору, одним из видов отчаяния.

Перечисленные феномены – страх, отчаяние, желание и выбор – отражают наиболее острые, кризисные моменты в истории становления индивидуальности. Однако сами по себе они ничего не говорят о направлении этого движения: «к себе» или «от себя». Восстановление общего контекста движения индивидуального духа требует специального психологического анализа. При реконструкции этого общего контекста следует иметь в виду закономерность, которую Кьеркегор определяет как закон тотальности. В основе этого закона лежит стремление к поддержанию ранее достигнутого «качества». Если это добро и свобода, то тотальность, к которой стремится данный индивид, будет представлять собой своеобразное «сцепление добра». Напротив, человек, вставший на путь лжи и обмана, будет и в дальнейшем притворяться этим выбором. Отклонение от «своей» тотальности провоцирует специфические переживания: вину и раскаяние или страх перед добром, побуждающие индивида вернуться к первоначально избранному пути.

Здесь речь идет о группе феноменов, которые не просто фиксируют поворотный момент развития Я, но одновременно отражают положительный или отрицательный «знак» его движения. Примером феноменов, возникающих в процессе движения «от себя», являются вина и закрытость (монологичность индивида). Вина возникает вследствие отказа человека от своего Я, от свободы. Закрытость есть выражение стремления сохранить достигнутую «качественность», отказ от перехода на другой качественный уровень. Переживание вины может смениться раскаянием, которое возвращает индивида к исходной точке выбора и дает ему шанс изменить направление своего пути. Если вина и закрытость являются знаками «отрицательного» направления движения индивидуальности, то вера и серьезность – феномены, однозначно свидетельствующие о положительном результате этого движения. Обретение Я, «самостояние» невозможны без веры. Вера как психологический феномен не имеет отрицательных форм. «Верить в свою гибель невозможно», – пишет Кьеркегор (Кьеркегор, 2010). Серьезность отражает внутреннюю осмысленность и согласованность (цельность) жизни человека. Масштаб личности, отмечает Кьеркегор, во многом определяется тем, к чему человек относится серьезно.

От признания неоднозначности феноменов как «знаков» внутреннего движения индивидуальности Кьеркегор переходит к принципиальным выводам относительно вопросов здоровья и болезни личности. В духовном плане, считает Кьеркегор, человек никогда не перестает находиться в критическом состоянии. «И болезнь, и здоровье относительно, и для духа нет непосредственного состояния здоровья» (Кьер-

кегор, 2010). Болезнь же есть категория диалектическая. Она может выступать и как «болезнь к жизни» (движение к себе), и как «болезнь к смерти» (отказ от себя, от своего духовного предназначения, в конечном итоге смерть духа – Я).

Несмотря на то, что Кьеркегор никогда не имел традиционной психологической практики и в этом смысле от начала и до конца, казалось бы, оставался теоретиком, в его работах неоднократно встречается понятие «экспериментальная психология», «психологический эксперимент» (см., в частности, «Дневник обольстителя», «Повторение»). Над кем же экспериментировал Кьеркегор? Прежде всего, над самим собой.

Вся его жизнь – это глобальный эксперимент по воплощению своего понимания христианских ценностей и утверждению их самой своей жизнью. Декартовскому «Мыслю, следовательно, существую» он противопоставляет христианское «Верить – значит быть». Отсюда его «отказ» от мира, разрыв значимых связей и ожидание «повторения». Был ли его эксперимент успешен? Если рассматривать его с точки зрения его внутренних целей, то ДА! В истории имя Кьеркегора навсегда оставило свой отпечаток. Он вошел в нее таким, каким был – не идеализированным героем, непревзойденным гением, а любящим, ищущим, отчаивающимся, возмущающимся и верящим человеком со всеми особенностями и шероховатостями его личности. И это образ уже ни с кем нельзя спутать и никем нельзя заменить. В историю философской и научной мысли он внес свой значительный вклад.

СУБЪЕКТНОСТЬ И СУБЪЕКТИВНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ

Шамяионов Р.М. (Саратов)

shamionov@mail.ru

Проблема субъекта в последние десятилетия обостряется в силу ряда объективных причин, среди которых центральной, по нашему мнению, выступает усиливающееся проявление (высвобождение) субъекта, в связи с «открывающейся» множественностью социального контекста (хотя и необходимо признать, что социальный контекст часто оказывается в оппозиции субъектности человека). Совершенно неслучайно обращение психологов к этой проблеме в условиях «цивилизационных» достижений, в том числе и расширения поля субъектности. Активизация исследований в области психологии субъекта является закономерным и с точки зрения развития науки.

Как известно, способность человека инициировать свою активность, определяя и расширяя бытийные пространства, является важнейшим свойством субъекта. Между тем выстраивание жизнедеятельности и отношений требует сосредоточения на целевых, процессуальных и результирующих характеристиках активности, ее регуляции (саморегуляции). Поэтому столь много внимания в современной психологии уделяется субъективному благополучию личности как регулятивной инстанции. В действительности, эмоционально-оценочное отношение к своей активности, взаимоотношениям, себе (самореализации) и в целом к жизни является, с одной стороны, индикатором ее успешности, а с другой – выступает ее своеобразным побудителем. Субъективное благополучие – интегральное динамичное образование; оно не предполагает одновременности положительных векторов по всем областям активности, характеризуется диахронностью различных составляющих, но при этом образуется за счет определенного критического накопления и рефлексии опыта.

Соответственно, оно есть результат соотнесения личности и субъекта. Поэтому весьма продуктивным, на наш взгляд, в исследованиях субъективного благополучия является субъектно-бытийный подход (В.В.Знаков, З.И.Рябкина и др.), в соответствии с которым в центре внимания оказываются смысловые образования, выражающие ценностное отношение субъекта к миру. При этом особое значение придается соотнесенности знания о мире с ценностными представлениями о должном (Знаков, 2005, 2013). Эти представления формируются благодаря социализации личности, интеграции различных внешних по отношению к ней предписаний, что не преуменьшает роли субъектности, а, напротив, «...характеризует человека как субъекта жизни со стороны социальной компетентности» (Харламенкова, 2009). Личность понимается как не замкнутая внутренним, а включает «внешние по отношению к психике объективные пространства явлений, реорганизуемых ею, в соответствии со структурой ее смыслов» (Рябкина, 2005). Иначе говоря, ценностное отношение к миру, своему бытию (в том числе интеграция отношений к различным его аспектам, «пространствам») формируется на уровне постоянной «сверки», преломления усвоенного, понятого, принятого, пережитого и предписанного, ожидаемого, требуемого, объективно заданного (в том числе в результате активности самого человека). Отметим, что субъективное благополучие складывается не только из отношения к внешнему объективному результату активности, но и внутренним эффектам в виде самоотношения, самооценности, целостности.

Определяющим в формировании субъективного благополучия является соотнесение цели и результата, что происходит за счет рефлексии. Было бы крайне опрометчиво утверждать, что рефлексия любого уровня способна в достаточной степени обеспечить адекватность этого соотнесения. Поэтому возможны различные варианты субъективного благополучия, порой, казалось бы, не имеющего объективного подкрепления в виде согласования этих инстанций. Е.А. Сергиенко характеризует согласование задач личности и интегративных возможностей субъекта психологической зрелостью человека (Сергиенко, 2009). Иначе говоря, чем в большей степени субъективное благополучие личности основано на согласованности инстанций, тем в большей степени можно говорить о психологической зрелости человека вообще. В соответствии с теорией самодетерминации (Deci, Ryan, 1985), субъективное благополучие также понимается как «полноценное функционирование» личности в социальном пространстве. Однако его критерии недостаточно ясны. Вопрос о «достоверности» субъективного благополучия также остается вне исследовательского внимания, что связано со сложностью операционализации критериев согласований инстанций.

Между тем, поскольку личностное бытие является результатом того отношения, в которое вступает человек с объективной сущностью бытия» (Рябкина, 2005), принципиальным является вопрос о его ценностно-смысловой наполненности, вне которой оно перестает быть личностным. Применительно к изучению субъективного благополучия личности это предполагает изучение не только (и не столько) прямой оценки удовлетворенности жизнью или «уровня счастья», но, прежде всего, представлений о соотнесенности жизненных событий, их цепочек и целостного бытия с ценностно-смысловыми образованиями, хотя бы в понимаемом (осознаваемом) их виде. Такое исследование открывает не только перспективы анализа психологической картины субъективного благополучия, что само по себе важно как для психологической практики, так и понимания содержательной организации этого явления, но и тех образований личности, которые во многом определяются условиями социализации, ее ситуативного и глубинного традиционного, уходящего в глубь

истории жизни и отношений многих поколений содержания. Последнее особенно важно в связи с различного рода процессами мобильности в обществах, а также взаимопроникновением культур (этнических, социодемографических и др.), в результате чего и происходит размывание границ определенности ценностей, их системные сбои и хаотичность, спутанность. Это накладывает особую ответственность на субъекта, способного к саморазвитию и самодетерминации, преодолению издержек своей социализации (вспомним пророческие слова М. Мид о самостоятельном определении мировоззренческих, ценностных приоритетов субъектом в процессе своей социализации). Очевидно, повседневный опыт субъекта может по-разному соотноситься с этими явлениями. В этом процессе ведущую роль играет экзистенциальный опыт субъекта, благодаря которому и осуществляется ценностно-смысловая регуляция. В экзистенциальном опыте, отмечает В.В.Знаков, сконцентрировано общее знание субъекта о человеческой природе, фундаментальной прагматике жизни, содержательная структура которого включает и неосознаваемые элементы (Знаков, 2013).

Важнейшим, с точки зрения понимания субъективного благополучия личности, является соотношение обыденного и экзистенциального опыта. В.В. Знаков четко различает эти явления по ряду критериев: «наличие или отсутствие в структуре опыта метасистемной организации; ориентация на “субъективный” способ определения самого значимого, ценного для субъекта и на “объективный” выход за содержательные пределы ситуации, абстрагирование от ее конкретных обстоятельств, обобщение; оценка субъектом событий и ситуаций человеческого бытия либо как привычных, либо как критических, резко отличающихся от повседневных», отмечая, тем не менее, неразрывную связь двух видов опыта (Знаков, 2013). Необходимо отметить, что, в результате различных попыток осмысления феномена субъективного благополучия личности, исследователи пришли к его пониманию, прежде всего, с позиций единства обыденного и экзистенциального опыта. Это связано с тем, что попытки оценки субъективного благополучия на основе каких-либо достижений (в том числе экономических) или объективных социальных показателей не увенчались успехом. Между тем определение субъективного благополучия через его идентификацию с рефлексивностью, осмысленностью оказалось также непродуктивным, поскольку представляло собой ту же попытку объективации, но уже с другой стороны. Многочисленные эмпирические исследования этого явления убеждают в том, что в самом деле для субъективного благополучия оказываются весьма важными и рефлексивность, и осмысленность жизнедеятельности, но соотношенные с эффектами социализации. На разных уровнях социализации личности возможны различные качественные уровни осмысленности и рефлексии в соответствии с тем социальным знанием, тем уровнем опыта, которым субъект обладает в настоящем. Иначе говоря, имеются значительные ограничения, связанные с социализацией в различных условиях. Поэтому субъективное благополучие у лиц, принадлежащих различным культурам, странам, может быть одинаковым по степени, но отличным по качественному основанию. Это является одной из основных преград для межгруппового сравнения его уровней.

Исходя из положений субъектно-бытийного подхода, исследования субъективного благополучия должны опираться на анализ процессуальности бытия, изучения не только эмоциональной оценки «текущего момента» или прошлого или будущего, но, прежде всего, результатов той внутренней «работы» – осознания и осмысления, которая сопровождает важные и значимые явления бытия. Важно также отметить и то, что мера субъективного благополучия и его определение и влияние как на про-

цессы осмысления, постижения значений своей и чужой активности, так и на качество своей собственной имеют различия в зависимости от места, занимаемого человеком на континууме своей жизни, своего личностного и субъектного развития. Поэтому необходимо привлечение когнитивного аппарата тех областей психологии, которые раскрывают характеристики развития человека как личности, субъекта и индивидуальности.

Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, проект №11-06-00026а.

ПРЕОДОЛЕВАЮЩАЯ АКТИВНОСТЬ ЛИЧНОСТИ КАК ПОТЕНЦИАЛ СУБЪЕКТНОСТИ

Шиповская В.В. (Краснодар)

AGuseinov@yandex.ru

Одной из ключевых и активно обсуждаемых методологических проблем психологии является проблема преодолевающей активности, истоки которой заложены в концепциях С.Л. Рубинштейна и А.В. Брушлинского. Цивилизационные сдвиги и разломы создают ситуации динамического хаоса, турбулентности (Ядов, 2011), неопределенности и нестабильности (Андреева, 2005), подвергая человека интенсивной антропологической динамике. В условиях глобализации антропологическая катастрофа (Мамардашвили, 2011) не только не снимается, но высвечивается новыми гранями. Если раньше в терминах «аномальной реальности» (Магомед-Эминов, 1996) обозначались экстремальные ситуации, где решались проблемы выживания (жизнь–смерть), то сегодня признаками экстремальности обладают ситуации повседневности (Фоменко, 2010), требуя от человека эффективного и каждодневного решения жизненных задач.

Для выживания и сохранения личности (Рябикина, 2012) в глобальном информационном мегасоциуме и полноценного творческого, а не виртуального функционирования, необходимо понимать себя и постоянно развивать особые субъектные качества. Однако сверхнасыщенный информационный мир создает препятствия на пути к себе, к целостности и гармоничности, подталкивая субъекта к фрагментарности, атомизации и внутренней расщепленности. На финальной стадии внешних функциональных надстроек человека до уровня информационных систем – стадии технологической симуляции сознания, новые технологии требуют одинаковости, полной покорности и созерцательного спокойствия (Маклюэн, 2003). Стремительное развитие практик программирования массового сознания заставляет задуматься о неоднозначных антропологических последствиях «эксперимента» над человеком и социумом.

Для выхода из антропологического кризиса, порожденного техногенной цивилизацией, и вхождения человечества в новый цикл цивилизационного развития необходим поиск новых жизненных ориентиров, ценностей и мировоззренческих ориентаций (Степин, 1997), выработка новых стратегий жизнедеятельности личности. На переопределение норм «жизни» указывает Ж. Кангем: человек только тогда здоров, когда способен на многие нормы, когда он более чем нормален (Лиотар, 1998). Полагаем, что оптимальной жизненной стратегией является повседневная преодолевающая активность, основанная на развитии качеств истинной субъектности и реализации субъектной позиции (Шиповская, 2013).

Субъект на высшем уровне преодолевающей активности способен адекватно оценить степень повседневных и неповседневных угроз, в том числе внутренних рисков, снизить их влияние и обеспечить собственную безопасность; он также знает, как распорядиться этой безопасностью.

Вместе с тем ценности техногенной культуры задают принципиально иной вектор человеческой активности: преобразующая деятельность рассматривается как главное предназначение человека, ценностью считается сама инновация, оригинальность, вообще все новое (Степин, 1996). В свое время А. Бергсон выразил ощущение, что человеческое существование состоит из непрерывного сотворения непредсказуемой инновации. Задача человека заключается не в том, чтобы приспособиться к реальности или властвовать над ней, а в том, чтобы *развивать и продолжать в бесконечность жизненный порыв, совершенствовать наличные формы культуры и создавать новые* (Бергсон, 2001). Условия неопределенности открывают возможности и новые перспективы для самостановления, самореализации человека, «многокачественности бытия», по С.Л. Рубинштейну, для реализации экспансии собственного масштаба субъекта (Гусейнов, 2012, 2013) и, что существенно, требуют внутреннего изменения самого человека.

Для объяснения видов субъектной активности личности мы вводим конструкт преодоления. Рассматривая феномен преодоления в онтологическом аспекте как конструкт, встраивающийся в предметную область «личность и ее бытие», мы опираемся на трактовку человека как *субъекта преобразований и самоосуществления*, данную С.Л. Рубинштейном. Анализируя действенность субъекта, он делает важное уточнение относительно особой активности субъекта: это не только действия по преобразованию действительности («сопротивляющейся» действиям человека), но преобразование и построение им своей сущности в процессе взаимодействия с жизнью, людьми, обществом и самой жизни как адекватной этой сущности (Рубинштейн, 2000, 2003). Рефлексия позволяет преодолеть собственные границы существования, но для самовоплощения необходима смелость. «Своими действиями я непрерывно взрываю, изменяю ситуацию, в которой я нахожусь, и вместе с тем непрерывно выхожу за пределы самого себя. Этот выход за пределы самого себя не есть отрицание моей сущности, это – ее становление и вместе с тем реализация моей сущности... Мое действие в каком-то аспекте отрицает меня самого, а в каком-то меня преобразует, выявляет и реализует» (Рубинштейн, 1973, с. 344).

Востребованность преодолевающей активности как стремления к раскрытию и пониманию собственной сущности, расширению собственного бытия подтверждается его положением о двух способах существования, через которые определяется разное отношение к жизни. В случае поглощенностью жизнью, ее непосредственными связями, человек плывет по течению и выражает отношение к отдельным явлениям, но не к жизни в целом. Рефлексия прерывает этот непрерывный процесс жизни и выводит человека мысленно за ее пределы, актуализируя моральную проблему ответственности человека за все содеянное и упущенное (Рубинштейн, 1976). В поздних работах он конкретизирует это положение – подлинное существование возможно только при действенности, активности субъекта по преобразованию бытия и собственной сущности (Рубинштейн, 2003). Отметим, что важным и основным для нас является выделенное С.Л. Рубинштейном ситуативное реагирование на жизнь, т.е. процесс конформистского приспособления к ней и механический выход из ситуации с автоматическим ее разрешением, реализуемый обычно посредством «включения» тех или иных копинг-стратегий или защитных механизмов. Целостное восприятие и отношение к жизни имеет другой вектор, поскольку связано с актив-

ным преобразованием и преодолением внутренних и внешних противоречий. Первый способ бытия, с его подчинением процессу биологического и социального влияния, лишен творческого начала. Транслируя второй способ существования, личность посредством преодолевающей активности наращивает субъектные качества, и этот субъектный потенциал позволяет осуществлять прорыв к творческому преобразованию бытия.

Преобразование бытия с направленностью к самотрансцендированию (выход за собственные пределы, по С.Л. Рубинштейну) требует постоянных усилий, даже подвижнического труда, по различению, выбору и реализации того «уникального», что необходимо личности в конкретный момент. По М. Мамардашвили, вся проблема человеческого бытия состоит в том, что нечто еще нужно (снова и снова) превращать в ситуацию, поддающуюся осмысленной оценке и решению, например, в терминах этики и личностного достоинства, т.е. в ситуацию свободы или отказа от нее. Любая возможность способна реализоваться человеком при условии его собственного труда и духовного усилия к своему освобождению и развитию. Тогда душа может принять и прорастить «высшее» семя, возвыситься над собой и обстоятельствами, в силу чего все происходящее оказывается не необратимо, не окончательно, не задано целиком и полностью (Мамардашвили, 2003).

К. Ясперс убежден, что решение, принимаемое человеком внутренне о своей сущности, является главной инстанцией его бытия. В своем существовании «человек должен постоянно прорываться через пассивность вновь возникающих тождественных кругов, и от его активности зависит продолжение движения к незнакомой цели». Но изначальная расщепленность бытия, его внутренняя противоречивость не должны останавливать человека, поскольку «то, как он себя преодолевает, составляет способ его проникновения в себя» (Ясперс, 1991, с.378). Таким образом, преодолевающая активность может стать нормой индивидуального бытия, причем нормой повседневной активности. Субъектная позиция проявляется в том, что человек может выразить себя не только в предельной, уникальной ситуации, но и в каждодневных делах и поступках, требующих терпения и мужества, в которых он показывает и творит самого себя.

Очевидно, что способы преодолевающей активности и ее результат, напрямую зависящий от выбора способа существования и связанных с ним усилий личности, будут различными. Интерес представляет не только это дифференцирование, но и онтологическое содержание переходов от одного модуса бытийности к другому. В эпоху трансформаций, на этапе бифуркационной «остановки», категория преодолевающей активности требует научного переосмысления и психологического анализа на основе принципа синтеза.

В.И. Вернадский отмечал, что рост научного знания XX в. быстро стирает грани между науками. Специализация не по наукам, а по проблемам позволяет углубляться в изучаемое явление и расширять охват всех точек зрения (Вернадский, 1991). А.В. Брушлинский, вслед за С.Л. Рубинштейном, показал качественно новые ориентиры в психологии и определил будущие пути исследований. Рассматривая человека как субъекта высшего типа активности и специфической целостности, он заявил о необходимости нового методологического подхода для его исследования (Брушлинский, 2003).

Сегодня все чаще звучат призывы к адекватной постановке и систематической разработке постулата целостности и связности личности, превращения его в проблему, требующую объяснения (Магомед-Эминов, 2009). М. Бубер отмечает, что с давних пор человек понимает, что он – предмет, достойный самого пристального

внимания, но именно к этому предмету во всей его целостности, со всем, что в нем есть, он боится приступить. Иногда он делает такую попытку, «но уже вскоре, подавленный множеством возникающих здесь проблем, отступает с безмолвной покорностью и либо пускается в размышления о всевозможных материях, за исключением человека, либо расчленяет этого человека, т.е. самого себя, на составные части, которыми удобно оперировать порознь, без особых хлопот и с минимальной ответственностью» (Бубер, 1995, с.158).

Использование в психологическом исследовании принципа синтеза позволяет снять эти противоречия и преодолеть барьеры в изучении личности как специфической целостности, как *субъекта преодолевающей активности*. Эвристичные возможности этого принципа, выраженные во взаимопроникновении и взаимовлиянии наук и искусств, проявляются в новых видах психотерапевтических практик. Идея психосинтеза – не восстановление состояния после психической раздробленности, но *развитие целостной и гармоничной личности* плодотворна в психотерапии (Ассаджиоли, 1994). «Музыкальный напор эпохи», о котором говорил А. Блок, преломился в идее синтеза искусств – цветозвукосинтеза А.Н. Скрыбина и отразился в музыкотерапии.

Идея синтеза плодотворна в плане выхода психологии из кризиса. Состояние отечественной психологии на постнеклассическом этапе, отмеченное интеграцией направлений – психология человеческого бытия (В.В. Знаков), системно-субъектный (Е.А. Сергиенко) и субъектно-бытийный подходы (З.И. Рябикина, Г.Ю. Фоменко), макропсихологии (А.Л. Журавлев, А.В. Юревич), показывает успешное преодоление методологического кризиса; открывает перспективы для новых синтезированных направлений на основе классической субъектной парадигмы, таких как психология преодолевающей активности.

ТИП ВРЕМЕННОЙ ОРИЕНТАЦИИ ЛИЧНОСТИ И СМЫСЛОВЫЕ ЕДИНИЦЫ ОБРАЗА БУДУЩЕГО

Карлова Е.С., Шлыкова Ю.Б. (Краснодар)
magnoly@mail.ru

В данной статье представлены результаты эмпирического исследования связи типа временной ориентации личности с содержательными особенностями ее представлений о собственном будущем.

Взаимодействие со временем – фундаментальная характеристика человеческого опыта, как объективного (т.е. задаваемого часами), так и субъективного (личные конструкты времени). Психологическое время личности является связующим звеном между всеми конструктами реальности, пронизывает все сферы жизнедеятельности человека, так как и внешние (природные, социальные, экономические и др.), и внутренние (психические) процессы происходят и разворачиваются во времени. В последние годы в зарубежной и отечественной психологии отмечается повышение внимания к феноменам психологического времени и к временной перспективе, в частности.

В нашей работе мы рассматриваем временную перспективу во взаимосвязи с мотивационно-смысловой сферой личности. Общая направленность на будущее – это новое измерение, производное от потребностного состояния, т.е. от мотивации. Будущее – это пространство мотивации. Различная степень глубины (протяженности) этой ориентированности на будущее, т.е. временной перспективы, связана с конкретными объектами,

в которых проявляются потребности. Актуальные мотивы реализуются в конкретных ситуациях настоящего личности, а мотивационно-смысловая интенция относится к целым классам ситуаций, которые могут наступить в будущем. Тем самым происходит осознанное мотивационное предвосхищение будущих ситуаций и подготовка к ним, что позволяет определить «потенциальные возможности субъекта».

Содержание временной перспективы личности исследовалось с помощью проективной методики-сочинения «Мое будущее». Респондентам предлагалось написать сочинение в свободной форме изложения. Далее, на основе проведенного контент-анализа, были выделены следующие смысловые группы: «Семья», «Карьера» (в том числе образование), «Здоровье» (внешние и внутренние характеристики данной единицы), «Досуг», «Межличностные отношения». Также дополнительно была выделена группа «Страхи (опасения).

Временная ориентация определялась с помощью опросника временной перспективы личности Ф. Зимбардо в адаптации А. Сырцовой, Е.Т. Соколовой, О.В. Митиной.

Объем выборки составил 70 чел., в возрасте 20–35 лет (43 женщины, 27 мужчин).

В ходе проведенного контент-анализа сочинений «Мое будущее» у людей с различной временной ориентацией выделились особенности описания своих представлений о будущем. Таким образом, можно говорить о том, что временная перспектива у людей с различной временной ориентацией по-своему наполняется содержательными характеристиками.

Резюмируем особенностисодержания временной перспективы личности у людей различной временной направленностью.

Группа с временной направленностью на будущее (Б). («Я сама строю свое будущее»; «Мое будущее вижу светло и оптимистично».) Наиболее представлены следующие сферы жизнедеятельности:

- «Семья» (смысловые единицы: вступление в брак, дети, обустройство быта, качество семейных отношений);
- «Карьера» (смысловые единицы: результат, профессиональное развитие);
- «Здоровье» (смысловая единица: оценка психического и физического здоровья).

Временная перспектива всех сфер жизнедеятельности отличается большой событийной насыщенностью и дифференцированностью, часто определяются конкретные сроки исполнения намеченных событий. Будущее определяется стремлениями к целям и вознаграждениями; характеризуется планированием в достижении целей; принимаются во внимание будущие последствия; предпочтение отдается постоянству целей; ощущается давление времени. Ожидание в будущем положительных последствий, которые должны принести удовлетворение, т.е. временная перспектива – оптимистичная.

Группа с временной направленностью на положительное прошлое (ПП). («Я не люблю загадывать»; «Мое будущее именно такое, какое было в моих мечтах»; «Моя лучшая половинка жизни уже прожита, мне трудно писать сочинение на тему моего будущего».)

Наиболее представлены сферы жизнедеятельности:

- «Семья» (смысловые единицы: вступление в брак, дети, обустройство быта, качество семейных отношений);
- «Карьера» (смысловые единицы: контроль, поощрение, профессиональное развитие);
- «Межличностные отношения» (смысловые единицы: дружба, любовь, общение).

Событийная насыщенность ниже, чем в группе с временной ориентацией на будущее. Планируемые события на отдаленное будущее есть, но их меньше, по сравнению с группой ориентации на будущее. Активность на ближайшие события может проявлять-

ся достаточно ярко. Встречаются фразы типа «меня устраивает мое положение сейчас». В целом временная перспектива оптимистичная.

Группа с временной направленностью на негативное прошлое (НП). («Нет хорошего будущего»; «Будущее видится мне в стране честных и справедливых людей, в стране воров надоело»; «Все, о чем мечтала и к чему стремилась, осталось в прошлом»; «Все, что я планирую, у меня получается наоборот».)

Наиболее представлены сферы жизнедеятельности:

- «Семья» (смысловые единицы: вступление в брак, дети, обустройство быта, качество семейных отношений);
- «Здоровье» (смысловые единицы: оценка психического и физического здоровья; появление возможных болезней у себя/у других);
- Ярко выражена смысловая группа «Страхи (опасения)» (смысловые единицы: страх потери близких людей, страх конфликтных отношений, страх контроля со стороны кого-либо, страх ожидания неблагоприятных событий в будущем).

Наполненность событиями на будущее крайне мала или вообще отсутствует; отсутствие веры; присутствует ожидание отрицательных событий в будущем. Временная перспектива чаще пессимистичная.

Группа с временной направленностью на гедонистическое настоящее (ГН). («Вчера» уже прошло, «завтра» еще не наступило»; «Я живу здесь и сейчас»; «Я еще не составила четких планов на будущее».)

Наиболее представлены сферы жизнедеятельности:

- «Семья» (смысловые единицы: качество семейных отношений);
- «Межличностные отношения» (смысловые единицы: любовь, дружба, общение, сексуальные отношения);
- «Досуг» (смысловые единицы: занятия спортом, путешествия, развлечения).

Временная перспектива короткая, событийность низкая, перечисляемые события относятся в основном к ближайшей временной перспективе, направленность на цель низкая или совсем отсутствует, в то же время прослеживается активность в реализации ближайших планов, направленных на получение внутреннего удовольствия.

Группа с временной направленностью на фаталистическое настоящее (ФН). («Будущее туманно»; «Будущее невозможно предсказать»; «Кто может сказать, что будет завтра»; «Наше предназначение в жизни известно только высшим силам».)

Наиболее представлены сферы жизнедеятельности:

- «Семья» (смысловые единицы: вступление в брак, дети, качество семейных отношений);
- «Досуг» (смысловые единицы: занятия спортом, путешествия, развлечения);
- «Страхи (опасения)» (смысловые единицы: страх потери близких людей, страх конфликтных отношений, страх контроля со стороны кого-либо, страх ожидания неблагоприятных событий в будущем), что говорит о проекции отрицательных смысловых конструкторов на временную перспективу личности.

Нет смысла в планировании будущего, построении планов, характерна малая событийная насыщенность временной перспективы, отсутствует направленность на цель, малая активность на жизненном пути личности, оптимистичность перспективы низкая.

Таким образом, нами была выявлена связь между содержательными характеристиками временной перспективы личности и ее временной направленностью.

РАЗДЕЛ 5

Регуляция и саморегуляция человека

ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТНОЙ РЕГУЛЯЦИИ УЧИТЕЛЕЙ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ

Абдуллаева М.М. (Москва)
mehirban@rambler.ru

Проблема сохранения психического и физического здоровья профессионалов, занимающая медиков, психологов, социологов, тесно связана с изучением влияния особенностей трудовой деятельности на личность специалиста. Не случайно среди самых изучаемых групп в этом контексте находятся учителя средних школ (Ганеева, 2005; Гнездилова, 2005; Корнеева, 2006; Мальцева, 2005; и др.).

Одним из наиболее специфичных проявлений негативного влияния работы на личность специалиста гуманитарного профиля является синдром профессионального выгорания, проявляющийся во множестве нежелательных признаков – постоянной усталости, общей астенизации, апатии, депрессивных переживаниях, искажениях ценностных ориентаций, неоправданных проявлениях жесткости и эмоциональной отстраненности (Водопьянова, Старченкова, 2005; Орел, 2005). Каждый из перечисленных симптомов может быть детерминирован разнообразными факторами, связанными со спецификой трудовой деятельности, организационными особенностями, характеристиками личностной регуляции работников. В литературе представлены данные о взаимосвязи с выгоранием таких характеристик личности, как тип А поведения, трудоголизм, предпочитаемые стратегии преодоления кризисных ситуаций, эмпатия, интроверсия, локус контроля и др. (Форманюк, 1994; Величковская, 2004; Alarcon, Eschleman, Bowling, 2010; Cano-García, Padilla-Muñoz, Carrasco-Ortiz, 2004), и наш исследовательский интерес лежит в области поиска личностных предикторов развития выгорания.

Разнообразие и сложность взаимосвязей в системе «личность–труд» позволяет предположить, что некоторые индивидуальные особенности человека могут делать его более предрасположенным к определенным реакциям на типичные раздражители и более или менее уязвимым по отношению к профессиональному выгоранию. Малоизученной и интересной, на наш взгляд, является взаимосвязь выгорания с локусом контроля – одной из важных интегральных характеристик самосознания, связывающих чувство ответственности, готовность к активности и переживание «Я» (Общая психодиагностика, 1987). Появление этого понятия в психологической литературе связано с работами американского психолога Дж. Роттера, предложившего различать людей в соответствии с тем, где они локализуют контроль над значимыми для себя событиями. Существует два крайних типа такой локализации, или локуса контроля (ЛК). При интернальном ЛК человек считает, что происходящие с ним события зависят, прежде всего, от его личностных качеств, компетентности, целеустремленности, уровня способностей и являются закономерным результатом его собственной деятельности. В случае экстернального ЛК человек убежден, что

его успехи или неудачи являются результатом действия внешних сил, везения, случайностей, давления окружающих, других людей и т.п. Различная локализация контроля учителей за событиями профессиональной жизни, основным звеном которой является связка «учитель–ученик» по-разному связана с выраженностью симптоматики выгорания, что подтверждается исследованиями в этой области (Орёл, 2001; Акса, Yaman, 2010).

Целью нашей работы явилось изучение особенностей взаимосвязи ЛК учителей и синдрома профессионального выгорания как частного случая профессиональных деформаций. Постановка данной цели – результат анализа неоднозначных литературных данных по проблеме взаимоотношений особенностей личностной регуляции с выгоранием (Seligman, 1975; Dorman, 2003; Alarcon, Eschleman, Bowling, 2010; Fuqua, Kristin, 1986; McIntyre, 1981).

Мы предположили, что учителя с разной степенью интернальности будут различаться выраженностью отдельных симптомов в целостном синдроме выгорания и преобладающими переживаниями состояний тревожности и некоторых признаков депрессивности.

В эмпирическом исследовании (сбор данных проводился А.В. Егоровой, выпускницей 2011 г. факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова) участвовали 93 учителя общеобразовательных школ и лицеев г. Москвы (28 мужчин и 65 женщин). Средний возраст составил 39 лет, средний стаж преподавания – 15 лет.

Респондентам был предложен следующий пакет методик, который они заполняли самостоятельно в удобное для них время:

1. Методика диагностики уровня субъективного контроля (УСК) Дж. Роттера, адаптированная Е.Ф. Бажиным, С.А. Голынкиной, А.М. Эткиндоном (1983), для оценки локуса контроля учителей;
2. Методика «Шкала личностной тревожности» (ЛТ) Ч. Спилбергера в адаптации Ю.Л. Ханина (1977) для диагностики устойчивых проявлений тревожности;
3. Опросник «Профессиональное выгорание» (ПВ) для учителей, разработанный Н.Е. Водопьяновой (2005) на основе модели К. Маслах и С. Джексона, позволяющий оценить степень выраженности трех компонентов выгорания – эмоционального истощения, деперсонализации, редукции личных достижений.

Статистическая обработка полученных данных осуществлялась с помощью компьютеризированного пакета SPSS, версия 17.0.

Показатели по методикам ПВ и ЛТ по всей выборке попали в границы средних диапазонов, однако минимальные и максимальные значения выраженности симптомов позволяют констатировать наличие респондентов как с высокой тревожностью, сильной деперсонализацией, эмоциональным истощением и редукцией достижений, так и благополучных, без проявлений этой негативной симптоматики. Социономическая направленность профессии учителя позволяет нам выделить симптом деперсонализации в качестве «ведущего» по тяжести его компенсации, выражающийся в циничном, бесчувственном отношении к ученикам. Частотный анализ выраженности деперсонализации показал, что 25,8% всей выборки характеризуется высоким и очень высоким его уровнем, и только у 16,1% респондентов этот симптом находится на низком уровне.

Данные по шкале общей интернальности (УСК) позволяют констатировать, что в среднем учителя, принимавшие участие в исследовании, характеризуются внутренним ЛК, однако применение процедуры быстрого кластерного анализа позволи-

ло выделить 2 группы. В первую вошли 52 респондента, характеризующиеся высокой интернальностью, низкими и умеренными показателями по выгоранию и личностной тревожности и меньшим общим стажем работы. Вторая включила менее интернальных и более опытных учителей (41 чел.) с высокими показателями эмоционального истощения и тревожности, средними показателями деперсонализации и редукации личных достижений, при этом более высокими, по сравнению с первым кластером. Следовательно, мы можем утверждать, что второй кластер составляют учителями с «менее» выраженным внутренним ЛК, по сравнению с первым кластером, и неблагоприятными отдельными показателями.

Затем нами был применен метод крайних групп, границы которых определялись при помощи величины дисперсии ($\pm\sigma$ от среднего). В итоге были получены 2 группы: 1) с выраженным внутренним ЛК (≥ 35) – 20 чел. со стажем от 5 до 25 лет, средний показатель которого составил 10,5 лет; 2) с низким внутренним ЛК (≤ 26) – 16 чел. со стажем от 3 до 47 лет, средний показатель – 18,4 лет. Интересно, что тенденция в выраженности показателя общего стажа в кластерах при выделении крайних групп сохранилась. В первую группу вошли учителя с высокой интернальностью, но с меньшим стажем работы, во вторую – менее интернальные и более опытные педагоги. Возможно, с возрастом и ростом опыта работы в школе педагоги начинают больше нуждаться в поддержке и одобрении своих действий «со стороны», причины чего могут быть и в недостаточности собственных функциональных ресурсов и в уменьшении уверенности в сравнении с более молодыми и, как правило, более амбициозными коллегами.

Для проверки нашего предположения о том, что высокая интернальность личности педагога как показатель принятия ответственности исключительно на себя будет связана с ЛТ и симптомами ПВ, был применен корреляционный анализ данных с подсчетом коэффициента Спирмена. У учителей с выраженным внутренним ЛК ЭИ коррелирует с ЛТ, РД и общим стажем. Интересна связка показателей с общим стажем, который в данной группе статистически меньше, чем во второй. В исследовании С.Б. Величковской (2004) было показано, что можно выделить «критические» и «переломные» периоды в работе в педагогической сфере. Стаж работы учителей, вошедших во 2 группу, составляет 10,5 лет, когда азарт новичка уже утрачен, накоплен опыт самостоятельной работы и начинается выработка собственного стиля деятельности с учетом возможностей и ресурсов, но наблюдается нарастание негативной симптоматики выгорания. Возможно, в полученных корреляционных связях отражается именно этот феномен – эмоциональная усталость молодого, но уже опытного учителя (средний возраст этой группы – 36 лет) дополняется постоянным переживанием беспокойства, озабоченности, нервозности, что не может не сказываться на чувстве удовлетворенности от работы и оценках ее результатов.

Анализ корреляций во второй (менее интернальной) группе учителей, на наш взгляд, подчеркивает все полученные результаты и подтверждает наше предположение о деперсонализации как «диагностическом» симптоме в синдроме выгорания у учителей с менее выраженным внутренним ЛК. Само появление этого симптома в корреляционных плеядах является, на наш взгляд, «знаковым». Выраженность этого симптома у учителей, больше склонных приписывать важное значение внешним обстоятельствам и окружающим людям, основным контингентом которых для них являются ученики, что становится тревожным сигналом начинающейся профессиональной деформации. Полученная плеяда демонстрирует взаимосвязи всех симптомов выгорания с включением в общую симптоматику показателя личностной тревожности. Активная включенность в «помогающую» или «обучающую» деятель-

ность, по мере недостаточного восполнения внутренних ресурсов на ее осуществление, приводит к эмоциональной усталости специалиста, невозможности постоянно сопереживать. Изменение мотивационной сферы, утрата прежних интересов, негативный эмоциональный фон вызывают недооценку своих профессиональных успехов, преуменьшение личных достижений и трансформацию отношений к объекту своего труда.

Полученные данные подтверждают наше предположение (1) о связи высокой интернальности учителей с личностной тревожностью, которая в этой группе значимо умеренно выражена, по сравнению со второй, и (2) о большой вероятности проявления у менее интернальных педагогов симптома деперсонализации. Выраженность этого симптома (переход показателей в зону высоких оценок), на наш взгляд, является основанием для выделения отдельных респондентов в группу риска, нуждающуюся в психологической помощи и коррекции субъективного смысла своей профессиональной деятельности. Если симптомы эмоционального истощения и редукции достижений можно отчасти компенсировать «вариациями» содержания труда (чередование работы с учащимися и работы с документами), активностью, позитивной по характеру обратной связи со стороны руководства и коллег (материальное и общественное поощрение), изменением режима труда и отдыха в сторону временного уменьшения интенсивности рабочих нагрузок, то симптом деперсонализации, на наш взгляд, затрагивает более глубокие, смысловые структуры личности, относящиеся, скорее, к жизненным установкам.

Работа выполнена при поддержке гранта РГНФ № 11-06-00-245.

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ ФАРМАЦЕВТОВ И МЕДИЦИНСКИХ СЕСТЕР

Абитов И.Р. (Казань)
ildar-abitov@yandex.ru

На сегодняшний день одной из самых актуальных проблем психологии труда является проблема адаптации молодых специалистов к трудовой деятельности. Данная проблема становится еще более острой в связи с жесткой конкуренцией на рынке труда и высокими требованиями, которые работодатели предъявляют к будущим сотрудникам. В этих условиях особое значение для студента и молодого специалиста приобретают механизмы психологической саморегуляции.

Л.М. Колпакова вводит понятия «субъектной» и «личностной» адаптивности, рассматривая их как разные уровни адаптивности. «Личностная» адаптивность определяется выраженностью «социо-ориентированной» направленности в регуляции жизнедеятельности и проявляется в активном приспособлении к будущему. «Субъектная» адаптивность проявляется в «автономно-ориентированном» поведении человека и преодолении трудных жизненных ситуаций. Таким образом, мы можем выделить 2 типа психологической саморегуляции: 1) «субъектно-ориентированный» («автономно-ориентированный»), реализующийся в процессе преодоления жизненных трудностей и опирающийся на такие качества субъекта, как активность, осознанность, целенаправленность; 2) «социо-ориентированный», реализующийся в процессе приспособления к ситуации и опирающийся на имеющийся опыт приспособления и социальные нормы и требования (Колпакова, 2012).

Ряд авторов (О.В. Кружкова, Т.Л. Крюкова, Т.В. Гущина и др.) указывают на то, что на приспособление к ситуации и сохранение внутреннего равновесия направлены механизмы психологической защиты личности, в то время как активность субъекта, инициативность, сознательность и целенаправленность его действий реализуются через использование механизмов копинга (совладания, преодоления) (Кружкова, 2012).

Мы считаем, что психологическая саморегуляция включает в себя два разнонаправленных процесса: приспособление и преодоление, и предлагаем двумерную модель психологической саморегуляции, в которой процесс приспособления представлен континуумом механизмов психологической защиты от неадаптивных до адаптивных, а процесс преодоления – континуумом способов совладания со стрессом, от реактивного совладания до проактивного. «Субъектно-ориентированный» тип саморегуляции преобладает при высокой выраженности проактивного совладания и адаптивных механизмов психологической защиты. «Социо-ориентированный» тип саморегуляции преобладает при выраженности реактивного совладания и адаптивных или неадаптивных механизмов психологической защиты.

Нами было проведено исследование психологической саморегуляции представителей различных специальностей. Объектом исследования явилась психологическая саморегуляция. Предметом исследования «социо-ориентированный» и «субъектно-ориентированный» типы психологической саморегуляции. Нами была выдвинута следующая гипотеза: тип психологической саморегуляции зависит от специфики профессиональной деятельности. Цель исследования: выявить специфику психологической саморегуляции в зависимости от специальности.

Для диагностики особенностей адаптации мы использовали «Опросник структуры психологической защиты» М. Бонда (Туник, 2010), для диагностики особенностей преодоления – опросник «Проактивного совладающего поведения» Э. Грингласса (Водопьянова, 2009).

Были обследованы 47 испытуемых, имеющих среднее профессиональное образование и работающих по своей специальности. Общая выборка была разбита на две группы: 1) лица, имеющие среднее профессиональное образование по специальности «фармация» и работающие фармацевтами (20 чел., все женского пола, средний возраст – 25 лет); 2) лица, имеющие среднее профессиональное образование по специальности «сестринское дело» и работающие медицинскими сестрами (27 чел., все женского пола, средний возраст – 31 год).

В группе фармацевтов показатели проактивного преодоления выше средних значений для выборки врачей, показатели рефлексивного преодоления и стратегического планирования находятся на верхних границах нормы, показатели превентивного преодоления ниже средних значений для выборки врачей. Таким образом, у фармацевтов развита способность ставить значимые цели, разбивать их на задачи, готовить ресурсы для преодоления возможных трудностей в будущем, а также склонность представлять и размышлять о различных вариантах развития событий и оценивать риски. При этом у них менее, чем у врачей, развита способность предвосхищать возможные стрессоры и продумывать действия по их нейтрализации.

В данной группе испытуемых наблюдается высокая выраженность защитных механизмов, искажающих образ самопринижающих и адаптивных защитных механизмов. Таким образом, фармацевты чаще, чем представители генеральной совокупности, прибегают к использованию механизмов психологической защиты, искажающих восприятие реальности, приводящих к уменьшению собственной значимости и связанных с конструктивным взаимодействием с окружающими людьми и

средой. В группе медицинских сестер показатели проактивного преодоления, стратегического планирования и поиска инструментальной и эмоциональной поддержки выше средних значений для выборки врачей, показатели рефлексивного и превентивного преодоления находятся на верхних границах нормы. У медицинских сестер на высоком уровне развиты все составляющие проактивного преодоления: способность ставить цели и разбивать их на задачи, готовить ресурсы для преодоления возможных стрессов, предвосхищать возможные стрессоры, и способы реагирования на них, склонность представлять разные варианты развития событий и готовиться к устранению их негативных последствий, а также обращаться за сочувствием, советом или действенной помощью к окружающим.

В данной группе испытуемых наблюдается высокая выраженность защитных механизмов, искажающих реальность, и адаптивных защитных механизмов.

Таким образом, психологическую саморегуляцию в обеих группах испытуемых можно отнести к «субъектно-ориентированному» типу.

Для выявления различий между исследуемыми группами был использован *t*-критерий Стьюдента. Выявлены следующие различия между исследуемыми группами. Фармацевты более склонны использовать самопринижающие механизмы психологической защиты ($p < 0,01$), в то время как медицинские сестры более склонны использовать защитные механизмы, искажающие образ реальности ($p < 0,05$).

Для выявления взаимосвязей между исследуемыми показателями был использован коэффициент линейной корреляции Пирсона. В группе фармацевтов наблюдается прямая связь возраста с показателем стратегического планирования ($r = 0,46$, $p < 0,05$). Чем старше испытуемые данной профессии, тем лучше у них развита способность ставить значимые цели и разбивать их на конкретные задачи. В данной группе испытуемых обнаруживаются прямые связи показателя адаптивных защитных механизмов с показателями проактивного ($r = 0,48$, $p < 0,05$) и превентивного ($r = 0,45$, $p < 0,05$) преодоления. Чем чаще испытуемые данной группы используют адаптивные защитные механизмы, такие как чувство юмора и предвидение, тем лучше у них развита способность к предвосхищению потенциальных стрессовых ситуаций и подготовке ресурсов и действий для их преодоления. Данная связь обусловлена включенностью проактивного и превентивного преодоления и адаптивных защитных механизмов в «субъектно-ориентированный» тип саморегуляции.

В группе медицинских сестер наблюдается обратная связь возраста с показателями проактивного преодоления ($r = -0,49$, $p < 0,05$) и поиска эмоциональной поддержки ($r = -0,45$, $p < 0,05$) и прямая связь с показателем неадаптивных защитных механизмов ($r = 0,4$, $p < 0,05$). Чем старше становятся представители данной профессии, тем реже они прибегают к подготовке ресурсов на случай непредвиденных стрессовых ситуаций, тем реже они обращаются к окружающим за эмоциональной поддержкой и сочувствием и тем чаще они используют неадаптивные защитные механизмы, такие как соматизация, ипохондрия, потребление и т.д. На наш взгляд, эти связи обусловлены формированием у медицинских сестер, по мере накопления стажа профессиональной деятельности, синдрома эмоционального выгорания. Данные проявления требуют дальнейшего изучения для последующей подготовки и проведения психопрофилактических программ.

В данной группе испытуемых показатель проактивного совладания связан обратным образом с показателем неадаптивных защитных механизмов ($r = -0,4$, $p < 0,05$). Чем чаще испытуемые используют неадаптивные защитные механизмы, тем реже они используют проактивное преодоление. Эта взаимосвязь обусловлена принадлежностью этих механизмов к различным типам саморегуляции: проактив-

ное преодоление включено в «субъектно-ориентированный» тип, а неадаптивные защитные механизмы – в «социо-ориентированный» тип психологической саморегуляции. В группе медицинских сестер показатель поиска инструментальной поддержки имеет прямые связи с показателями механизмов психологической защиты, искажающих образ ($r = 0,4$, $p < 0,05$), и адаптивных защитных механизмов ($r = 0,49$, $p < 0,05$). Чем чаще испытуемые данной группы обращаются за советом или действенной помощью к окружающим, тем чаще они используют защитные механизмы, искажающие реальность, и адаптивные защитные механизмы.

Таким образом, в исследуемых группах преобладает «субъектно-ориентированный» тип психологической саморегуляции. При этом обнаруживаются различия саморегуляции как по выраженности отдельных ее компонентов, так и по структуре взаимосвязей между данными компонентами.

На основе полученных данных можно сделать следующие выводы:

1. Особенности саморегуляции зависят от специфики профессиональной деятельности.
2. «Субъектно-ориентированный» тип саморегуляции формируется на первых этапах профессионализации.
3. Нарушения саморегуляции в профессиональной деятельности, в частности синдром эмоционального выгорания, зависят от специфики профессиональной деятельности и трудового стажа.

МНОГОФАКТОРНАЯ МОДЕЛЬ РЕГУЛЯЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Акопян Л.С. (Самара)

akolubov@mail.ru

В отечественной психологии в последние десятилетия уделяется большое внимание вопросам психологии детских страхов и их регуляции в младшем школьном возрасте. Накоплен теоретический и эмпирический материал по регуляции и саморегуляции эмоциональных состояний подростков и взрослых, но вместе с тем следует признать, что наименее изученной областью педагогической психологии является саморегуляция негативных эмоциональных состояний, в особенности у детей младшего школьного возраста, отсутствуют концептуально обоснованные программы формирования регуляции эмоциональных состояний в младшем школьном возрасте; не учитывается многообразие содержания, форм, а также генезис эмоциональных состояний; не описан собственный саморегуляционный опыт детей младшего школьного возраста.

Проблема регуляции и саморегуляции глубоко проанализирована в работах отечественных психологов, которые исследуют различные стороны, возможности, способности, функции, уровни, виды психической саморегуляции (Б.В. Зейгарник, Л.Г. Дикая, В.А. Иванников, О.А. Конопкин, Т.Л. Крюкова, В.И. Моросанова, А.К. Осницкий, А.О. Прохоров, Г.С. Прыгин и др.). Разработаны концепции и концептуальные положения, раскрывающие механизмы саморегуляции психических состояний. Особо следует отметить исследования по функциональной структуре системы осознанной саморегуляции произвольной активности человека (О.А. Конопкин), концептуальные разработки индивидуального стиля саморегуляции (В.И. Моросанова), уровневую концепцию регуляции состояний (Г.Ш. Габдреева), теорию волевой саморегуля-

ции поведения и деятельности (В.А. Иванников), системно-деятельностную концепцию психической саморегуляции функционального состояния (Л.Г. Дикая), концепцию функциональных структур регуляции психических состояний (А.О. Прохоров) и др. Согласно субъектному подходу, саморегуляция эмоциональных состояний связана с активной внутренней позицией младшего школьника. Онтогенетические возможности младшего школьника, сензитивного к развитию произвольности и осознанности деятельности, благоприятствуют развитию эмоционально-регуляционных умений. Вместе с тем отмечается недостаточность средств, форм и практического опыта ребенка в самостоятельной реализации этих способностей. Развитие и формирование саморегуляции в младшем школьном возрасте закладывает основы «второго рождения личности» (Леонтьев, 1983) и является профилактической основой предупреждения «отклоняющегося формирования личности» (Бреслав, 2006).

В исследовании учитывается культурно-исторический подход к развитию, согласно которому вся совокупность развития высших психических функций основывается на присвоении исторически сложившихся объективных общественных форм в релевантных условиях жизнедеятельности: освоение индивидом ценностей культуры, преобразование психических функций, данных природой, в культурные функции (Выготский, 2000). Также учитывается положения С.Л. Рубинштейна и Б.Г. Ананьева о том, что источник развития заключен в самом субъекте, связан с его внутренним ростом, самоизменением и самосовершенствованием. Вместе с тем субъектно-деятельностный подход, развивавшийся А.В. Брушлинским, нацеливает исследователей «на более глубокое изучение закономерности саморегуляции субъекта во всех видах его активности: деятельности, общении, поведении» (Брушлинский, 2003). Очень важным представляется вопрос взаимосвязи различных типов и сфер саморегуляции: личностной, эмоциональной, волевой, познавательной и т.д.; учебной, спортивной, трудовой и др. Регуляция эмоциональных состояний может быть составной частью любой из этих сфер. Преобразование психических функций в эмоциональной сфере трактуется как развитие и обогащение индивидуального саморегуляционного опыта ребенка и рост его эмоциональной сложности как способности к широкому диапазону эмоциональных переживаний, эмоциональной децентрации и дифференциации эмоций различной сложности. Становление произвольной регуляции в младшем школьном возрасте сопровождается снижением импульсивности эмоциональной жизни, становлением обобщенных социальных чувств и личности в целом. Нарушение общих свойств эмоциональной регуляции может выступать в качестве наиболее раннего показателя отклонения в формировании личности (Бреслав, 2006). Активная позиция младшего школьника как субъекта поведения в ситуации эмоциональных переживаний предполагает признание активности каждого ребенка в любых обстоятельствах переживания эмоций, в определенной степени контролируемых и управляемых им. С развитием произвольности на данном этапе онтогенеза саморегуляционные возможности детей младшего школьного возраста возрастают. Младший школьник располагает большими возможностями управлять своим состоянием, используя различные способы и приемы, обнаруживая в них определенный смысл своих действий. Под саморегуляцией эмоциональных состояний детей младшего школьного возраста нами понимается способность детей произвольно регулировать эмоциональные переживания с помощью собственного репертуара трансформации негативных/позитивных эмоциональных состояний в социально приемлемой форме.

Многомерный подход к изучению эмоциональных состояний и конструированию программы регуляции обеспечивает возможность закрепления адекватной основы и расширения индивидуального репертуара способов саморегуляции эмоции страха у детей младшего школьного возраста (Акопян, 2011). Феномен развития эмоциональной сферы и саморегуляторной активности личности младшего школьника во взаимодействии с изменяющимися условиями окружающей среды и способности к трансформации эмоциональных состояний рассматривался в теоретических и эмпирических исследованиях через понятия «преодоление», «копинг», «совладание» (В.П. Балакирев, Р.М. Грановская, С.В. Гриднева, Т.Л. Крюкова, И.М. Никольская, М.В. Сапоровская и др.). Однако необходимо признать, что значение таких факторов, как пространственно-временные, территориальные, микро- и макросредовые, частотно-интенсивные факторы, нравственная составляющая в оценке переживания страха и другие измерения, а также саморегуляционные возможности детей младшего школьного возраста в ситуации переживания негативных эмоций, не были достаточно освещены в их совокупности. В соответствии с выявленным разнообразием взглядов на проблему регуляции нами определен комплекс способов регуляции, трансцендируемых в процессы саморегуляции эмоциональных состояний детей при условии их произвольности (осознанности).

1. Внешне организованная, объектно направленная регуляция, в рамках которой ребенок является объектом внешнего воздействия (процессы, состояния регулируются внешними по отношению к ребенку средствами, как-то: природная среда, социальная среда, технические устройства, пищевые продукты, медикаментозные средства и др.) в целях оптимизации фиксированного эмоционального состояния.

2. Внешне организованная, субъектно ориентированная регуляция (ребенок включается в различные виды деятельности: трудовую, спортивную, культурно-досуговую, познавательную, арт-деятельность и др. – в целях оптимизации конкретного эмоционального состояния в каждом проблемном случае).

3. Психомоторная (телесно ориентированная) регуляция эмоциональных состояний: адекватная система занятий по напряжению–расслаблению скелетной и иной мускулатуры, релаксация, танцедвигательные и иные физические упражнения.

4. Эмоционально-волевая регуляция эмоционального состояния, предполагающая вытеснение, смену одной эмоции другой, дополнительной к ней (противоположной) или определенным образом ассоциированной (страх – гнев или страх – интерес, страх – восторг и др.), вызванные воздействием взрослого или другого лица, при этом не исключается самовоздействие или спонтанное преобразование эмоции.

5. Когнитивная регуляция эмоционального состояния, под которой понимается познавательная активность самого ребенка (внешне инициированная или самоинициированная), направленная на конкретное эмоциональное переживание, с целью выработки социально приемлемых способов совладания.

Результаты исследования показывают, что дети преодолевают страхи возможными для их возраста способами: они «приручают» или пытаются задобрить свой страх, делают его смешным и нестрашным, уговаривают и убеждают сами себя, что «это не страшно». Выявлено, что многие дети в процессе рисования страха регулируют свое эмоциональное состояние. В рисунках детей прослеживается дополнительный, «образный» репертуар приемов совладания со страхом: трансформация страшного образа с целью его преобразования в нестрашный (уменьшение, разукрашивание страшного персонажа); «уравновешивание» центрального образа страха изображением (до или после рисования) дополнительного положительно окрашенного элемента или сюжета, что подтверждает ранее сделанный автором вывод

об имманентности саморегуляционных процессов переживанию страха; изображение внешних «опор», помощи со стороны, спасительных предметов (Акопян, 2010). В некоторых рисунках дети раскрашивают страшный образ яркими цветами, дополняют страшный образ деталями и элементами одежды, аналогичными своим, делая его идентичным себе: «Он такой, как я, он не причинит мне вреда». Некоторые девочки перед тем, как нарисовать свой страх, говорят о желании сначала нарисовать что-то хорошее, и это вполне объяснимо: ребенок в процессе рисования переживает разнообразную гамму чувств (например, сначала рисует принцессу, а потом уже Бабу Ягу); некоторые дети изображают положительный образ уже после того, как были нарисованы их страхи. Так, после страшной акулы девочка нарисовала русалку, что можно рассматривать как один из способов саморегуляции по типу уравнивания в ситуации переживания негативных эмоциональных состояний. Таким образом, невербальная картина страхов имеет специфические отличия от вербально выражаемых страхов детьми младшего школьного возраста как по содержанию, так и по способам саморегуляции негативного эмоционального состояния.

ПРОБЛЕМЫ САМОРЕГУЛЯЦИИ ПОВЕДЕНИЯ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ

Андреева М.А. (Хабаровск)
a-mariya@mail.ru

В современной отечественной и зарубежной психологии актуализированы исследования проблем саморегуляции в деятельности руководителя. Успешность деятельности руководителя как субъекта, включенного в систему многофункциональных взаимодействий с сотрудниками предприятия, в значительности мере связана со способностями к саморегуляции произвольной активности. От особенностей процессов саморегуляции зависит успешность, надежность, продуктивность, конечный исход любого акта произвольной активности, в том числе и управленческой деятельности. Более того, все индивидуальные особенности поведения и деятельности определяются функциональной сформированностью, динамическими и содержательными характеристиками процессов саморегуляции, осуществляемых руководителем (Моросанова, 2002).

Среди суммы факторов, определяющих процессы и механизмы саморегуляции, необходимо учитывать эмоциональные аспекты и, соответственно, те составляющие эмоциональной сферы личности, которые могут оказывать существенное влияние на регуляторные характеристики поведения и деятельности руководителя. Определенные возможности содержит рассмотрение эмоционального интеллекта как важной характеристики саморегуляции, объединяющей эмоциональные и когнитивные процессы. Актуальным представляется рассмотрение вопросов о механизмах влияния эмоционального интеллекта на саморегуляцию поведения и деятельности, мышление и стратегии преодолевающего поведения, о личностных особенностях детерминации эмоционального интеллекта и его взаимосвязи со спецификой профессиональной деятельности.

Задачей нашего эмпирического исследования явилось определение значимых различий в проявлении особенностей стиля саморегуляции, эмоционального интеллекта, стратегий совладающего поведения, особенностей стиля мышления и управленческой деятельности у руководителей различных структур. Эмпирическое

исследование было проведено на предприятиях Дальневосточного филиала ОАО «РЖД», выборку составили 46 руководителей высшего звена. Средний возраст респондентов – 33 года. Вторую группу респондентов составили начальники отделов администрации Октябрьского района и мэрии муниципального образования «Город Биробиджан» Еврейской автономной области. В исследовании приняли участие 40 чел. Средний возраст респондентов – 41 год. Оценка значимых отличий проводилась с применением параметрического t-критерия Стьюдента.

1. *Особенности саморегуляции деятельности и поведения.* Для оценки особенностей саморегуляции поведения были использованы следующие методы: опросник «Стилевая саморегуляция поведения» В.И. Моросановой; «Вопросник для выявления выраженности самоконтроля в эмоциональной сфере, деятельности и поведении» Г.С. Никифорова, В.К. Васильева и С.В. Фирсовой; методика «Способность самоуправления» Н.М. Пейсахова; копинг-тест Р. Лазаруса.

Анализ эмпирических данных показал, что руководители железнодорожных предприятий в большей степени способны перестраивать систему саморегуляции в связи с изменением внешних и внутренних условий. При возникновении непредвиденных обстоятельств они достаточно легко перестраивают планы и программы исполнительских действий и поведения, способны быстро оценить изменение значимых условий. При возникновении рассогласования полученных результатов с принятой целью они своевременно оценивают сам факт рассогласования, вносят коррекцию в регуляцию ($p=0,05$).

Руководители муниципальных учреждений испытывают определенные сложности по регулированию своих чувств и действий, стремятся к подавлению эмоциональных чувств, для того, чтобы прибегнуть к разумным сдерживающим действиям. Согласно характеристикам шкал копинг-теста, метод самоконтроля как стратегии совладания может быть эффективно использован при чрезвычайных ситуациях, форс-мажорных обстоятельствах, а также во время конфликтов с равным противником ($p=0,05$).

Результаты диагностики не позволили выявить статистически значимые отличия самоконтроля и самоуправления в исследуемых группах.

2. *Особенности проявления эмоционального интеллекта.* Для оценки выраженности эмоционального интеллекта использовались опросник эмоционального интеллекта ЭИИ Д.В. Люсина, методика Н. Холла на определение уровня развития эмоционального интеллекта, пятифакторный личностный опросник Р. МакКрея – П.Коста «Большая пятерка». Способность понимать и управлять своими и чужими эмоциями в большей степени развита у руководителей железнодорожных предприятий ($p=0,05$). Для них характерна склонность к доминированию ($p=0,01$), они эмоционально устойчивы, самодостаточны, уверены в своих силах, не поддаются случайным перепадам настроения, сохраняют спокойствие и уверенность даже в неблагоприятных ситуациях ($p=0,01$). Руководителей муниципальных учреждений характеризует способность сочувствовать и переживать эмоциональное состояние другого человека ($p=0,05$), но они могут испытывать трудности с контролем своих эмоций, отступать перед жизненными проблемами. Их поведение во многом обусловлено ситуацией. Психологическое напряжение, которое они испытывают в стрессовых ситуациях, может оказывать влияние на эффективность деятельности ($p=0,01$).

3. *Особенности стиля мышления и управленческой деятельности.* Для выявления особенностей стиля мышления и стиля управленческой деятельности нами использовались методики «Индивидуальный стиль мышления» А.А. Алексеева и Л.А. Громовой и «Диагностика стилей управленческой деятельности» А.С. Петровской. Качественный анализ позволяет заключить, что для руководителей муниципальных учреждений характерна ориентация на признание фактов, и реальным для них является только то, что можно непосредственно почувствовать, лично увидеть или услышать. Реалистическое мышление характеризуется конкретностью и установкой на исправление, коррекцию ситуаций

в целях достижения определенного результата. Проблема для реалистов возникает всякий раз, когда они видят, что нечто является неправильным и хотят это исправить ($p=0,05$).

В процессе руководства муниципальные служащие проявляют требовательность и контроль, который сочетается с инициативным и творческим подходом к выполняемой работе и сознательным соблюдением дисциплины. В большей степени они стремятся делегировать полномочия и разделять ответственность, проявляют демократичность в принятии решений ($p=0,01$).

Для руководителей железнодорожных предприятий характерно отсутствие взаимодовверительных и дружеских отношений с подчиненными. Принятие решений в крайней степени централизовано, общение носит выраженный формальный характер. Они не склонны поощрять участие исполнителей в управлении и принятии решений ($p=0,05$).

Полученные данные позволяют заключить, что особенности саморегуляции поведения, эмоционального интеллекта, стратегий совладания и предпочитаемых стилей управленческой деятельности у руководителей различных структур зависят от организационного контекста, условий труда.

Необходимость более жесткого контроля за внешним проявлением эмоций у руководителей железнодорожных предприятий определяется в значительной мере иерархией во взаимодействиях, формализованным характером отношений. Особенности предприятий железнодорожного транспорта в меньшей степени позволяют проявлять какую-либо инициативу и самостоятельность в деятельности. Деятельность реализуется посредством уже утвержденных планов и не позволяет выходить за их рамки. Эти условия деятельности определяют и такие характеристики, как склонность к доминированию, а также отсутствие коллегиального компонента в управлении и принятии решений.

Особенности организационного контекста деятельности муниципальных служащих более благоприятны для проявления эмоций и чувств в процессе деятельности, а также способствуют таким проявлениям саморегуляции и контроля, как способность к пересмотру планов и программ, своевременное реагирование на изменяющиеся условия деятельности, коррекция ситуаций ради достижения поставленной цели, творческий и инициативный подход к работе, разделение ответственности с подчиненными за принятие решений.

АУТЕНТИЧНОСТЬ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА КАК ОСНОВА ИЗМЕНЕНИЙ В КРИЗИСНЫХ И КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЯХ

Бардадымов В.А. (Москва)
vasja.maxx@gmail.com

Начиная со времен разработки отечественными психологами и физиологами рекомендаций по улучшению адаптации к экстремальным условиям различного генезиса в российской психологии сформировалось отдельное направление, занимающееся разработкой конкретных рекомендаций по снижению патогенности влияния стрессоров на организм и психику (Александров, 1971; Александровский, 1976; Жданов, 1998; Зыскин, 1986; и др.). Все эти работы позволяют сделать вывод о том, что влияние стресса также касается изменений структуры личности. Так, например,

В.И. Кривоконь (1999) в своей работе показывает, что деструктивное, блокирующее влияние ряда стрессовых факторов на личностное «Я» (высшие смысловые образования, лежащие в основе духовных и творческих проявлений личности) достоверно определено.

Дальнейшее развитие изучения влияния стресса в рамках позитивной психологии феноменологически описывалось через нарушение психологических границ личности, а копинг-стратегии рассматривались как эмпирически установленные способы ухода личности от дискомфорта нарушенных границ (Перлз, 2005; Коптева, 2010; Шамшикова, 2010; Нартова-Бочавер, 2005, 2008; Буравцова, 2008). Однако на данный момент отсутствует логическое объяснение связанности динамики всех вышеупомянутых структур и проявлений психики в реагировании на стресс.

Для решения этой задачи, на наш взгляд, необходимо введение еще одной переменной, которая поможет понять всю цепочку возможных изменений в личности при реагировании на стресс. В качестве подобной переменной мы предлагаем оценку аутентичности личности.

Неким унифицированным подходом к определению понятия аутентичность можно считать недавно появившийся в гуманистической психологии конструкт аутентичности (Wyatt, 2001). Гуманистическая модель, в основном построенная на теории К. Роджерса (1994), выделяет 3 основных составляющих аутентичности: «самоотчуждение» – степень расхождения между Я-реальным и Я-идеальным (имеет обратную связь с аутентичностью); «аутентичная жизнь» – паттерн поведения и выражения эмоций, соответствующий сознательному пониманию собственных физиологических особенностей, эмоций, верований и знаний (имеет прямую связь с аутентичностью); «подверженность внешним влияниям» – условие, оказывающее влияние на оба предыдущих пункта (имеет обратную связь с аутентичностью).

В выборку испытуемых экспериментального исследования включены 183 чел. Средний возраст по группе составил 16,7 года. Для определения особенностей личностной идентификации был проведен проективный Тест самоотношения двадцати утверждений М. Куна и Т. Мак-Партланда (Энциклопедия психологических тестов..., 1997). Для исследования целостности границ психологического пространства личности был применен Опросник Суверенности психологического пространства С.К. Нартовой-Бочавер (модификация 2010 г.). Для оценки устойчивых личностных характеристик применялся Пятифакторный опросник личности, разработанный американскими психологами Р. Мак-Крей и П. Коста, адаптация А.Б. Хромова (2000). Для выявления поведенческих стратегий в стрессовых ситуациях применялась методика «Шкала SACS», разработанная S. Hobfoll совместно с С.Д. Dunahoo, J. Monnier и Y. Ben-Porath (2007), в адаптации Н.Е. Водопьяновой и Е.С. Старченковой (2005). Для исследования аутентичности личности применялась методика «Шкала аутентичности личности» А.М. Wood, P.A. Linley, J. Maltby, M. Baliousis, S. Joseph (2008), в переводе и адаптации S. Nartova-Bochaver и V. Bardadymov (2012).

Обработка результатов проводилась с помощью кластерного анализа. Проведенный анализ показал наличие трех основных кластеров показателей в исследуемой группе: личностные характеристики (значения Пятифакторного тест-опросника «big-5»); показатели суверенности психологического пространства личности и Теста самоотношения; а также показатели Шкалы аутентичности личности и копинг-стратегий.

Исходя из проведенного анализа, можно говорить о том, что аутентичность личности в первую очередь связана с копинг-стратегиями поведения личности в стрессовых ситуациях. Этот комплекс имеет связи с комплексом показателей суверенно-

сти психологического пространства и самоотношением личности. Стоит отметить, что обе эти группы связаны с общими значениями методики суверенности психологического пространства, что, скорее всего, говорит о том, что данная методика оценивает не только суверенность отдельных показателей, но и в целом имеет связь с копинг-стратегиями и аутентичностью личности. Связанность же копинг-стратегий и аутентичности личности с константными характеристиками – это лишь связь последнего уровня.

Результаты исследования, проведенного В. Флисоном и Дж. Уилтом (Fleeson, Wilt, 2010), подтверждают, что переживание аутентичности может не зависеть от черт личности.

Для более детального анализа выделенного комплекса значений, связанного с аутентичностью личности, и способов реагирования на стресс проводился кластерный анализ показателей Шкалы аутентичности личности и Шкалы SACS.

Проведенный кластерный анализ позволил выделить следующие группы взаимодействия показателей (начиная с самых тесных связей):

- социальноориентированное поведение в стрессовых ситуациях (показатели «Поиск социальной поддержки» и «Вступление в социальный контакт» Шкалы SACS);

- асоциальное поведение в стрессовых ситуациях (показатели «Асоциальные действия» и «Манипулятивные действия» Шкалы SACS);

- эмоциональное поведение в стрессовых ситуациях;

- продуктивное поведение в стрессовых ситуациях (показатели «Осторожные действия» и «Ассертивные действия» Шкалы SACS);

- рациональное поведение в стрессовых ситуациях, объединяющий 2-й и 4-й кластеры;

- индивидуальный стиль поведения в стрессовых ситуациях объединяющий 2-й, 3-й, 4-й и 6-й кластеры;

- в связи с добавлением к индивидуальному (эмоционально-рациональному) стилю поведения агрессивных действий можно говорить о том, что данный фактор переходит из уровня индивидуального на уровень личностного типа взаимодействия.

Восьмой кластер добавляет к выделенному личностному типу поведения в стрессовых ситуациях показатель самоотчуждения Шкалы аутентичности личности, соответственно, данная связь может быть описана как степень расхождения когнитивных представлений о личностном типе поведения с реальными поведенческими проявлениями в стрессе.

Девятый кластер добавляет другие показатели Шкалы аутентичности личности, что позволяет сделать предположение, что аутентичность личности в обычных ситуациях проявляется исключительно в сочетании возможности проявления собственных особенностей с сохранением адекватных связей с окружением. Однако проявление самоотчуждения связано с расхождением не просто представлений о себе и реальным Я, но, в частности проявляется, в стрессовых, проблемных или конфликтных ситуациях, когда сталкиваются личностные представления о себе с объективной оценкой окружающих либо обстоятельства приводят к пониманию нереальности самопредставлений.

Все вышесказанное, во-первых, подтверждает динамичность аутентичности, как личностной характеристики, во-вторых, позволяет отследить связанность проявления аутентичности личности со стрессовыми ситуациями. Таким образом, мы можем предполагать, что динамика изменения аутентичности личности происходит в

контексте конфликтных или стрессовых ситуаций, изменяя, в первую очередь, понимание и принятие собственных особенностей, а уже затем отражаясь в проявлении Я в социальном окружении.

Изменения психологических границ же происходят, скорее, не как непосредственная реакция на сам стресс, а как способ защиты личности от окружения и ситуации в целом в момент изменения самоотношения. Все описанные до этого психологические характеристики являются довольно подвижными. Влияние стресса или конфликтных ситуаций на довольно константные проявления личности возможно только в момент длительного или экстремально сильного стрессора.

Таким образом, мы можем говорить о том, что эмпирически подтвержден факт, что личностные изменения происходят в кризисных, критических, стрессовых ситуациях. Однако такие личностные образования, как аутентичность и особенность структуры психологических границ, являясь довольно подвижными, позволяют защищать психическое здоровье от негативного влияния стрессоров. Кроме этого, благодаря введению конструкта аутентичности, связи стресса и личностных изменений получают логичное объяснение, в целом согласуясь с ранее известными теоретическими предпосылками и эмпирическими результатами.

КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ РАЗВИТОСТИ САМОРЕГУЛЯЦИИ У ДЕТЕЙ 6–10 ЛЕТ ПО ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ МЕТОДИКЕ ДИАГНОСТИКИ РАЗВИТИЯ ЕЕ СИСТЕМНЫХ КОМПОНЕНТОВ «ПОСТРОЙ СВОЙ ДОМ»

Белехов Ю.Н. (Москва)
belehovjun@mail.ru

В ходе экспериментальной деятельности ГБОУ ЦПМСС ЗелаО г.Москвы совместно с Лабораторией саморегуляции ПИ РАО по теме «Психолого-педагогическое сопровождение детей 6–10 лет с СДВГ» была создана и апробирована диагностическая методика «Построй свой дом».

Интерпретация результатов, полученных при диагностике экспериментальной методикой «Построй свой дом», осуществлялась по 5-балльной системе:

«0 баллов и ниже» – стратегия в самосознании человека не развита, отсутствует, не представлена, не используется (высокий риск психопатологии): восприятие действительности нарушено; деятельность патологически грубо нарушена, искажена, продуктивность случайна и минимальна; игнорирует использование стратегии даже при прямом указании на необходимость ее использования («Составь план действий!»); поведение значительно нарушено либо из-за имеющейся выраженной акцентуации, либо компенсаторно; не замечает своих проблем и не формулирует их причину.

«1 балл»-стратегия представлена минимально и используется крайне не постоянно (пограничное с психопатологией состояние): восприятие действительности со значительными ошибками; не доводит начатое до конца, либо достигнутое (выполненное) не соответствует цели; использует стратегию лишь при прямом внешнем требовании и контроле; поведение нарушено либо из-за имеющейся выраженной

акцентуации, либо компенсаторно; иногда замечает свои проблемы, смущается, но не может сформулировать их причину и не стремится что-либо с этим сделать.

«2 балла»-стратегия в системе компонентов саморегуляции представлена, но не соответствует возрастным показателям («социально-поведенческая незрелость»); восприятие действительности обеднено; деятельность отличается малой активностью, скорее, предпочитает уход от деятельности; продуктивность страдает: без посторонней помощи доводит начатое до конца только при высокой мотивации и упрощенных вариантах действий, без внешнего контроля достигнутое (выполненное) часто не соответствует цели; самостоятельно использует стратегию лишь иногда; поведение мало развернуто («беготня»), шаблонно, пассивно (подражание), творчества нет; иногда замечает свои проблемы, смущается, но не может сформулировать их причину и не стремится это исправить. Для этого уровня характерна малая самостоятельность – такие дети зависимы от мнений и оценок окружающих. Планы и программы действий вынуждены разрабатывать за них окружающие взрослые. При отсутствии посторонней помощи у них неизбежно возникают регуляторные сбои, проблемы деятельности.

«3 балла»-стратегия в системе компонентов саморегуляции представлена удовлетворительно (невысокая норма): адекватно воспринимает основные структурные элементы и связи действительности; деятельность отличается избирательной активностью, предпочитает не творческие виды деятельности; продуктивность удовлетворительная: способен без посторонней помощи доводить начатое до конца, но при этом часто совершает целевые ошибки (достигнутое может не соответствовать поставленной цели); как правило, самостоятельно использует стратегию самоконтроля, и лишь иногда возникают досадные промахи; поведение соответствует возрастному социально-субъектному развитию, но творчества нет; замечает свои проблемы и может сформулировать их причину, но специально не стремится что-либо с этим сделать («и так сойдет»).

«4 балла»-стратегия в системе компонентов саморегуляции представлена полноценно и развернуто (норма): адекватно воспринимает основные структурные элементы и связи действительности; деятельность отличается избирательной активностью, но предпочитает все же нетворческие виды деятельности; продуктивность удовлетворительная: способен без посторонней помощи доводить начатое до конца, целевые ошибки редки (достигнутое, как правило, соответствует цели); самостоятельно и естественно использует стратегию, промахи, связанные с ее нарушением возникают редко; поведение соответствует возрастному социально-субъектному развитию, эпизодически регистрируется стремление к творческой деятельности; замечает свои проблемы и может сформулировать их причину и, как правило, стремится что-либо с этим сделать.

«5 баллов и выше»-стратегия в системе компонентов саморегуляции представлена полноценно и развернуто. Имеется основание для саморазвития системы саморегуляции: адекватно «схватывая» основные структурные элементы и связи действительности, способен порождать иную структурно-смысловую реальность, поэтому предпочитает творческие виды деятельности; деятельность отличается познавательной активностью и высокой продуктивностью: при этом отказывается от посторонней помощи, предпочитает доводить начатое до конца сам, не совершая при этом каких-либо серьезных ошибок; самостоятельно и естественно использует стратегию, досадные промахи, связанные с ее нарушением, возникают редко, сразу

и активно критикуются, в дальнейшем, как правило, не повторяются; поведение опережает возрастное социально-субъектное развитие.

В результате диагностических исследований с использованием указанных критериев (на выборке ≈ 1000 детей) был вычислен средний показатель развития основных компонентов системы саморегуляции по методике «Построй свой дом». Полученные данные практически по всем параметрам не только совпали с данными методики «Человечки», полученными в лаборатории саморегуляции ПИРАО, но и позволили объективизировать как актуальную проблему современного образования неразвитость системы саморегуляции детей 1–3 классов в целом. Кроме этого, важным результатом исследования следует признать отсутствие достоверного спонтанного роста развития системы саморегуляции у детей с СДВГ, по сравнению со сверстниками группы «норма» (в группе «норма» показатели увеличиваются с возрастом от 2,5 до 4, а в группе «СДВГ» изменения мало ощутимы), что, в свою очередь, делает актуальным разработку специальных методик сопровождения развития системы саморегуляции у детей с СДВГ.

ЛИЧНОСТНАЯ РЕГУЛЯЦИЯ ПРОДОЛЖИТЕЛЬНОСТИ ЖИЗНИ

Березина Т.Н. (Москва)

tanberez@list.ru

Личность (наряду со средой и наследственностью) выступает важнейшим регулятором своей жизни и своего жизненного пути (Абульханова, 2005), в том числе и его продолжительности. Индивидуальная продолжительность жизни, как и любой психогенетический признак, имеет свою норму реакции: это те пределы, в которых она может изменяться в зависимости условий. Нижний предел – это тот срок, который человек с данным генотипом проживет в самых неблагоприятных из естественных условий среды, верхний – это продолжительность жизни его же, но в максимально благоприятных условиях. У некоторых признаков (например, роста) норма реакция очень маленькая: если не считать патологии развития, то в благоприятный и неблагоприятный среде рост человека будет незначительно различаться. У других признаков (например, веса) норма реакции значительно шире, в зависимости от условий среды вес человека может изменяться более чем в два раза.

Видовая норма реакции признака «продолжительность жизни» очень широка. Нижняя его граница во многом определяется средой, и она невелика, вероятно, это возраст «до года», поскольку минимальная продолжительность жизни в значительной степени определяется фактором детской смертности, а еще в начале XX в. он достигал 25%, т.е. до 25% новорожденных умирали в течение первого года жизни. Причины смерти в основном были средовыми: неблагоприятные условия жизни и отсутствие квалифицированной медицинской помощи.

Верхнюю границу нормы реакции можно оценить по «максимальной продолжительности жизни», в качестве такового большинство геронтологов называют срок 100–130 лет (Economos, 1985; Чернилевский, 1993; Тодоров, Тодоров, 2003). Многие авторы считают, что верхняя граница продолжительности жизни находится под контролем генов. Об этом говорит тот факт, что долгожительство часто оказывается наследственным (Perls et al., 2002; Browner et al., 2004).

Таким образом, мы видим, что пределы, в которых может изменяться продолжительность жизни конкретного человека, очень широки, и на то, сколько лет про-

живет данный индивид, влияют три группы факторов: наследственность, среда и фактор генетико-средового взаимодействия. Под личностными факторами мы будем понимать именно факторы взаимодействия генотипа и среды. По отношению к человеку генетико-средовое взаимодействие может выражаться в том, что человек с определенным геномом сам ищет (или создает вокруг себя) такие условия, которые позволят его генам реализоваться лучшим образом, т.е. достичь высших пределов нормы реакции. Иначе говоря, личностные факторы – это факторы, которые позволяют человеку реализоваться как субъекту своей жизни, говоря словами К.А.Абульхановой, достичь собственных целей своими силами. По мнению большинства исследователей, вклад факторов среды и взаимодействия генотипа и среды в продолжительность жизни больше, чем чистой наследственности (до 25% вариации в продолжительности жизни человека является наследственным, а остальные 75% связаны с воздействиями окружающей среды (Browner et al., 2004)).

В геронтологии проводится огромное количество исследований методов, способов и подходов увеличения продолжительности жизни (Донцов, 2008), однако большая часть этих методов медико-биологического плана (например, такие, как «достижение полной регенерации» или «активация клеточного деления»), и они не поддаются коррекции со стороны личности. Однако даже без возможностей полной регенерации тканей существуют границы, в которых продолжительность жизни может изменяться под влиянием личностных факторов.

С одной стороны, личность влияет на деятельность, а это означает, что результатом личностного выбора оказывается: образование, профессия, карьера, жизненный успех, образование семьи и т.п. А это все факторы, которые могут оказаться связанными с продолжительностью жизни. С другой стороны, личность непосредственно влияет на телесную организацию. Известно, что личность влияет на физиологию организма, как через отношение к своему телу, так и с помощью специальных методов (самовнушение, образная визуализация) человек может изменять течение физиологических процессов (Березина, 2009). С третьей стороны, личность представляет собой совокупность черт, выражающих определенное отношение человека к миру, другим людям и к самому себе (Рубинштейн, 2000)

Мы провели анализ литературы с целью выделения личностных черт, могущих оказать влияние на продолжительность жизни, развитие которых зависит от самого человека. Человек, желающий способствовать продлению своей жизни с помощью личностных факторов, может развить в себе нужные качества, практически независимо от реакций на это среды.

Оптимизм. Большинство авторов называют оптимистичное отношение к жизни фактором, увеличивающим продолжительность жизни. По данным исследователей клиники Майо, оптимисты имеют большую – на 19% – продолжительность жизни (Matura et al., 2000).

Чувство юмора. На продолжительность жизни также может влиять чувство юмора. По данным норвежских исследователей, чувство юмора положительно коррелирует с субъективным здоровьем, а также снижает вероятность возникновения сердечно-сосудистых заболеваний, рака, диабета и тем самым способствует продлению жизни (Svebak et al., 2010).

Стрессоустойчивость. По мнению геронтологов, «долгожители, как правило, имеют более высокую (чем средняя) способность к преодолению трудностей и быстрому и успешному преодолению психологического стресса» (Тодоров, Тодоров, 2003).

Трудолюбие, общая активность. Исследование долгожителей также показало, что «наиболее непротиворечивые результаты относительно образа жизни долгожителей заключаются в том, что они должны иметь удобную и знакомую среду повседневной жизни, хорошую сеть социальных контактов, активную работу с достаточных заработком», т.е.они трудолюбивы и социально активны (Тодоров, Тодоров, 2003).

Альтруизм и помощь другим людям. По мнению М. Пулена и его коллег, помощь другим людям ведет к снижению вероятности смерти, они обследовали около тысячи человек и показали, что люди, которые активно помогали другим в течение предыдущего года, имеют меньшую вероятность умереть, чем те, кто помощь не оказывал. Этот факт объясняется тем, что альтруистическое поведение создает буфер в человеческой психике, накапливая энергию и тем самым защищая ее от действия негативных факторов (Poulin et al., 2010).

Интеллект и творчество. Большинство авторов утверждают существование связи между интеллектуальной и творческой активностью человека и продолжительностью его жизни. В.Н.Дружинин писал: «Мысль, а точнее – высокий интеллект, продлевает жизнь. Если жизнь не прерывает война или концлагерь» (Дружинин, 2007).

Личностная организация времени и тайм-менеджмент. Оптимальная организация личностного времени также может способствовать увеличению жизни. В.Н.Дружинин провел анализ жизненного пути известных людей и пришел к выводу: «Люди, у которых творческая активность сочетается с высоким уровнем интеллекта, рефлексии и саморегуляции, живут долго и продуктивно потому, что их жизнь подчинена ими же созданному строгому распорядку» (Дружинин, 2007). Ранее мы предположили, что к механизмам личностной организации времени, которые могут влиять на продолжительность жизни, можно отнести использование многих свойств внутреннего времени, а именно: ускорение и замедление времени, переход в особое состояние «вне времени», а также механизм «появление дополнительного времени» и т.п. (Березина, 2012).

Отсутствие рискованного поведения. Рисковое поведение выступает фактором, увеличивающим вероятность несчастных случаев, а данные статистики говорят, что чем чаще встречаются экстремальные ситуации с высокой вероятностью гибели в жизни человека, тем соответственно ниже средняя продолжительность жизни у представителей его социальной группы (Полтораков, 2008).

Занятие самосовершенствованием. Кроме выделенных выше факторов, существует больше количество исследований, в которых утверждается повышение продолжительности жизни посредством различных тренингов и оздоровительных систем. Это занятия восточными психотехниками, единоборствами и йогой, применение различных диет, физических нагрузок и т.п. Авторы отмечают эффективность предлагаемых ими методик самосовершенствования. Однако, на наш взгляд, личностным фактором в данном случае выступает следование человека данной методике (а не сама методика). Иначе говоря, люди, активно занимающиеся какой-либо практикой самосовершенствования, имеют шанс прожить дольше, поскольку, по данным их собственных наблюдений, практикуемая техника эффективна.

В заключение необходимо отметить, что выделение личностных факторов на основе анализа литературы – это лишь первый этап работы. Пока эти факторы являются лишь потенциальными кандидатами на роль возможных регуляторов продолжительности жизни. Причина этому то, что все описанные выше факторы получены с помощью методов сравнительного и корреляционного анализа. Этого недо-

статочно, чтобы утверждать наличие причинно-следственной связи. Причинно-следственную связь можно установить только методом эксперимента, а именно с помощью близнецового метода, что является делом дальнейших исследований.

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ АКТУАЛГЕНЕЗА ОСОЗНАННОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Бондаренко И.Н. (Москва)
pondi@inbox.ru

Объединение концептуальных положений и методических принципов дифференциального и ситуационного подходов к изучению саморегуляции позволили по-новому взглянуть на перспективы исследования осознанной саморегуляции учебной деятельности. Было убедительно доказано, что высокий уровень саморегуляции (СР) взаимосвязан с высоким уровнем мотивации учебной деятельности и академической успеваемости (Моросанова и др., 2013).

Исследования, выполненные в рамках организационной психологии и психологии труда, доказали, что существуют ситуационные характеристики, которые повышают интерес к процессу труда, способствуют переживанию состояния вовлеченности, радости, энтузиазма, поглощенности деятельностью, а главное – поддерживают желание возвращаться к прерванному занятию, что способствует профессиональному развитию (Hackman, Oldham, 1980; Bakker, Leiter, 2010). Закономерным представляется вопрос: можно ли перенести эти выводы на учебную деятельность? И какие характеристики учебных заданий будут способствовать формированию высокого уровня регуляторных процессов и регуляторно-личностных характеристик учащихся? В качестве ситуационных характеристик были выбраны ядерные характеристики трудовых заданий, положительно влияющие на возникновение и поддержание высокого уровня процессуальной мотивации: «Разнообразие профессиональных навыков», «Значимость задания», «Завершенность задания», «Автономия», «Обратная связь от самой работы» (Hackman, Oldham, 1980).

Мы предположили, что создание компьютерной программы для изучения динамических аспектов СР сможет дать ответы на поставленные вопросы. Анализ экспериментальных исследований, выполненных ранее, показал, что их основным преимуществом является относительная независимость результатов измерений от самооценки и критичности испытуемых. Ограниченность же состоит в невозможности оценить стилевые (устойчиво повторяющиеся в различных жизненных ситуациях) особенности саморегуляции.

Исследования зарубежных авторов, как правило, отличаются узкой направленностью, т.е. изучают какой-либо конкретный процесс саморегуляции или одну регуляторно-личностную характеристику (Baumeister, Vohs, 2007, 2008; Peverly, Brobst, 2003; Schwarz и др., 1991) и не позволяют получить полный индивидуальный профиль всех основных показателей СР. Еще одной особенностью этих исследований является частое использование методик, созданных для изучения феноменов из других разделов психологии. Подобное смешение методических подходов нередко приводит к неоднозначным выводам.

Попытка устранить ограничения вышеописанных подходов была предпринята П. Корниенко при создании компьютерной игры для диагностики индивидуальных особенностей развития функциональных компонентов системы саморегуляции

(планирования, моделирования, программирования, оценивания результатов) и выявления индивидуальных особенностей стиля саморегуляции респондентов («Морской бой») (Корниенко, 2008). Впрочем, пилотажное исследование показало, что программа позволяет судить лишь об уровне развития процесса моделирования.

Анализ проведенных исследований показал, что компьютерное моделирование экспериментальных ситуаций до сих пор не получило широкого распространения при изучении СР, несмотря на возможность существенного расширения набора анализируемых параметров. Например, непрерывный мониторинг действий испытуемого позволяет оценить особенности его внимания, стратегий, настойчивости, использования времени, взаимодействия, мотивации, переживаемых эмоций, динамики приложения усилий и т.д. Преимущество такого подхода также заключается в возможности изучения актуалгенеза саморегуляции путем моделирования различных ситуаций.

Целью создания компьютерной игры явилась разработка психодиагностического средства изучения актуалгенеза регуляторных процессов в различных экспериментальных ситуациях. Показатели СР испытуемых складываются из результативных, точностных, временных показателей игровых действий, а также из специфики стратегий играющих. Игровой подход к методам психодиагностики позволяет выносить суждения об индивидуально-личностных характеристиках респондентов на основе анализа особенностей их действий в специально созданных ситуациях. Кроме того, данная методика позволит обследовать испытуемых, не имеющих мотивации к выполнению тестового задания.

Была разработана и создана компьютерная программа «Мореход» для оценки саморегуляции в различных экспериментальных ситуациях. Она обеспечивает высокую скорость обработки информации, возможность ведения баз данных, гибкую настройку в соответствии с задачами эксперимента, возможность проведения фронтального тестирования в режиме он-лайн. Игра не является логической или математической, т.е. единственного верного решения не существует. Имеется возможность выбора одной из нескольких стратегий: набрать максимальное количество баллов, затратить минимальное время или сделать минимум ошибок.

Разработанная диагностическая игра состоит из двух этапов. В первом испытуемый набирает очки, во втором – использует их для достижения цели. Программный комплекс включает в себя четыре игровых задания, каждое из которых диагностирует уровень развития определенного регуляторного процесса. Многообразие фиксируемых параметров позволяет делать выводы о регуляторно-личностных особенностях испытуемых.

Специально адаптированная для задач исследования игра Мемогу, в которой необходимо отыскивать парные карточки, позволяет оценить уровень развития регуляторного процесса планирования. В игре «Мореход» этап изучения препятствий соответствует моделированию; построение маршрута – программированию; управление кораблем – оценке результатов. Исследование занимает приблизительно 20 мин. Все испытуемые регистрируются и выполняют задания, следуя инструкциям на экране компьютера.

Ситуационная характеристика «Сложность» (С1) реализована при выборе уровня сложности Мемогу и при построении маршрута в «Мореходе». Ситуационная характеристика «Обратная связь от задачи» (С2) обеспечивается предоставлением оперативной информации о действиях испытуемого (баллы, время, ошибки) и системой предупреждений и советов. Модули, реализующие ситуационные характери-

стики «Завершенность задания» (С3) и «Значимость задания» (С4), находятся в разработке.

В исследовании использовался также опросник «Стиль саморегуляции поведения – ССПМ» (Моросанова, 2004).

Выборка пилотажного исследования: выпускники гуманитарных и технических вузов юноши и девушки, добровольцы от 21 до 28 лет, 50 чел.

Получены следующие результаты. Проведена психометрическая оценка разработанной компьютерной программы «Мореход». Для проверки критериальной валидности был использован опросник ССПМ. Выявлены значимые положительные корреляционные связи показателей методики «Мореход» со всеми процессами саморегуляции и личностными характеристиками «Самостоятельность» и «Гибкость». Коэффициенты корреляции варьируют от 0,38 до 0,44 ($p \leq 0,05$). Невысокий уровень корреляций свидетельствует о том, что новая методика, измеряя исследуемые свойства, не повторяет уже имеющийся опросник.

Выявлены положительные корреляции показателя процесса планирования с выбором самого сложного маршрута движения корабля ($r=0,39$, $p \leq 0,05$) и со временем регулярных проверок соответствия своего пути и маршрута построенного в начале игры (обсервация) (от $r=0,35$, $p \leq 0,05$ до $r=0,47$, $p \leq 0,01$).

Процедура обсервации явилась значимой характеристикой также и для процесса моделирования. В отличие от планирования, положительные взаимосвязи обнаружались не только в конце игры, а уже со второй попытки прохождения маршрута ($r=0,38$, $p \leq 0,05$). Успешность достижения цели положительно взаимосвязана со способностью испытуемого использовать все предусмотренные в программе возможности ($r=0,39$, $p \leq 0,05$).

Выявлена отрицательная связь между высокими показателями по процессу программирования и выбором первой стратегии (прохождения игры с наибольшей скоростью) ($r=-0,38$, $p \leq 0,05$). Неспособность быстро изменить привычный способ действий приводила к росту количества ошибок при открывании первой и второй карточки ($r=0,37$, $p \leq 0,05$ и $r=0,47$, $p \leq 0,05$) на этапе игры Memory. Это, в свою очередь, приводило к снижению общего балла за уровень и увеличению времени игры ($r=0,48$, $p \leq 0,01$). Как и предполагалось, процесс программирования наиболее ярко проявил себя на этапе построения маршрутов движения корабля. Обнаружены положительные связи с особенностями построения маршрутов ($r=0,46$, $p \leq 0,05$) и сложностью выбранного маршрута ($r=0,39$, $p \leq 0,05$). Эти корреляции позволили сделать вывод о том, что процесс программирования на этапе навигации проявляет себя аналогично планированию на отдельном отрезке пути.

Выявлена отрицательная взаимосвязь процесса оценки результатов с количеством обсерваций на первой попытке прохождения маршрута в «Мореходе» ($r=-0,38$, $p \leq 0,05$). Этот этап был изначально задуман как способ оценки регуляторного процесса оценивания результата. Таким образом, практически все показатели этого этапа обнаруживают положительные взаимосвязи с этим процессом. Наиболее значимые взаимосвязи обнаружили следующие показатели: количество пересечений внутренней границы пути ($r=0,42$, $p \leq 0,05$) и количество обсерваций на четвертой и пятой попытках прохождения маршрута ($r=0,44$, $p \leq 0,05$). Успешность выполнения этого этапа в целом тем выше, чем чаще испытуемый проверяет, насколько сильно он отклонился от маршрута ($r=0,38$, $p \leq 0,05$).

Выводы: созданный программный комплекс «Мореход» позволяет оценить уровень процессов саморегуляции, исходя из анализа игровых действий испытуемого, и создать экспериментальные ситуации с различным уровнем характеристик игровых

заданий. Полученные корреляции процессов саморегуляции с высоким и очень высоким уровнем сложности отдельных этапов ставят задачу упрощения тестовых заданий.

Исследование выполнено при финансовой поддержке гранта РГНФ № 12-06-00872а.

СВЯЗЬ КОНСТРУКТИВНОСТИ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ СТУДЕНТОВ С ИНТЕНСИВНОСТЬЮ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ ЛИЧНОСТИ

Бусарова О.Р. (Москва)
olga-bus0@yandex.ru

Трудная (стрессовая) ситуация предъявляет повышенные требования к субъектным качествам человека. Т.Л. Крюкова считает, что совладающее поведение принадлежит человеку как субъекту – свободному, независимому и самоэффективному. Выбор копинг-стратегий самим человеком является ключевой характеристикой данного вида поведения (Крюкова, 2004). Одновременно в трудной ситуации, как правило, активизируется функционирование психологической защиты, которая позволяет ослабить тревогу за счет искажения когнитивной и эмоциональной составляющих образа реальности. В настоящее время среди психологов не существует единого взгляда на соотношение понятий психологической защиты и совладающего поведения (Нартова-Бочавер, 1997). Отдельные авторы, например Н. Хаан, отождествляют эти феномены, но чаще подчеркивается их различие. В наиболее систематизированном виде сравнение психологической защиты и совладающего поведения приведено в работе Т.В. Маликовой с соавторами (Маликова, Михайлов, Соломин, Шатрова, 2008). По их мнению, защитные механизмы могут достичь только оперативного разрешения ситуации, направлены внутрь, регулируют эмоциональное состояние, характеризуются пассивностью и ригидностью. Совладающее поведение, напротив, способно принести долговременное решение проблемы, направлено вовне, служит восстановлению нарушенных отношений личности с ее окружением, активно и пластично

В данном исследовании нас интересовало, как восприятие трудной ситуации студентами связано с действиями по ее преодолению. Цель исследования: выяснить, существует ли связь между конструктивностью копинг-стратегий и интенсивностью психологической защиты личности. Гипотеза: у лиц с повышенным функционированием психологической защиты как источника искаженного отражения реальности конструктивность копинг-стратегий ниже, чем у испытуемых с нормальным ее функционированием.

В исследовании приняли участие 42 студента-психолога, 36 девушек и 6 юношей, обучающихся на дневном отделении трех вузов: 21 студент второго курса факультета юридической психологии Московского городского психолого-педагогического университета, 13 студентов, обучающихся на втором и третьем курсах Гуманитарного института Московского государственного университета путей сообщения, и 8 студентов третьего курса филологического факультета Московского педагогического государственного университета, получающих дополнитель-

ную специальность «Педагогика и психология». Возраст участников исследования – от 18 до 20 лет.

Испытуемым предлагались опросник SACS С. Хобфолла в адаптации Н.Е. Водопьяновой и Е.С. Старченковой для диагностики стратегий совладающего поведения (Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности, 2003) и опросник LSI Р. Плутчика (Романова, Гребенникова, 1996) для оценки выраженности механизмов психологической защиты. Выбор опросника SACS обусловлен тем, что в многоосевой модели преодолеляющего поведения С. Хобфолла (Hobfoll, 1988) копинг-стратегии представляют собой исключительно действия человека в трудной ситуации, а не ее переоценку, т.е. их нельзя рассматривать как защитные механизмы.

Полученные данные были подвергнуты статистической обработке, для чего использовался компьютерный пакет SPSS Statistics 17.0.

По результатам тестирования выборка была разделена на две группы: с нормальным функционированием психологической защиты (ни один из защитных механизмов не превышает норму) и повышенным (выше нормы находится хотя бы один механизм). В первой группе оказались 9 чел., во второй – 33. Группы сравнивались по конструктивности совладающего поведения. Рассчитывался индекс конструктивности копинг-стратегий по Хобфоллу как отношение суммы баллов, набранных испытуемым по уверенной (ассертивное поведение) и просоциальным стратегиям (вступление в социальный контакт и поиск социальной поддержки), и суммы по асоциальным стратегиям (асоциальные и агрессивные действия) и стратегии избегания (Водопьянова, 2009). Для сравнения результатов этих групп применялся U-критерий Манна-Уитни.

Статистическая обработка показала, что гипотеза подтвердилась: в группе студентов, имеющих высокие значения одного или нескольких защитных механизмов, индекс конструктивности копинг-стратегий достоверно ниже, чем в группе с механизмами защиты, не превышающими статистическую норму ($p < 0,05$).

Далее мы сравнили выраженность тех копинг-стратегий, которые участвуют в расчете индекса конструктивности, чтобы понять, за счет чего получено отмеченное различие между группами. Выяснилось, что из шести рассматриваемых стратегий совладающего поведения значимые различия имеются только в отношении асоциальных стратегий – асоциальных и агрессивных действий, показатели которых достоверно выше ($p < 0,05$) в группе испытуемых с повышенным функционированием психологической защиты. Таким образом, интенсивная защитная активность прямо не препятствует реализации «здоровых» форм совладающего поведения – уверенных действий и просоциальных стратегий, но повышает вероятность использования асоциальных копинг-стратегий.

По результатам исследования можно сделать следующие выводы.

1. У студентов с умеренно выраженными механизмами психологической защиты индекс конструктивности копинг-стратегий достоверно выше, по сравнению с теми, у кого хотя бы один защитный механизм превышает норму ($p < 0,05$).

2. Конструктивность совладающего поведения в группе испытуемых с повышенным функционированием психологической защиты ниже, чем в группе с нормальным ее функционированием, за счет более высоких показателей асоциальных и агрессивных действий в трудных ситуациях ($p < 0,05$).

Ввиду того что наше исследование проводилось на однородной выборке (студенты-психологи), вопрос о справедливости выводов для других групп испытуемых требует дополнительного изучения.

ВЗАИМОСВЯЗЬ РЕФЛЕКСИВНОСТИ И ПСИХИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ В ЭМОЦИОНАЛЬНО НАПРЯЖЕННОЙ СИТУАЦИИ У СТУДЕНТОВ С РАЗЛИЧНЫМ ОБРАЗОМ МИРА

Валиуллина М.Е. (Казань)
marinaval_63@mail.ru

Рефлексия в современной психологии часто рассматривается как способ осмысления, осознания качественных и количественных изменений, которые происходят с человеком в процессе занятий различными видами деятельности, как осознание своих переживаний, прошлого опыта, опыта взаимоотношений с другими людьми. На сегодняшний день существует достаточно большое количество исследований феноменологии и механизмов рефлексии, выделены различные виды рефлексии в зависимости от тех или иных объектов осмысления.

Понятие «образ мира» в психологической среде достаточно часто заменяется на близкие по смыслу. К ним относятся, например, «картина мира», «когнитивная карта», «схема реальности», «мировоззрение» и т.п. Часто эти понятия означают некоторую совокупность или упорядоченную многоуровневую систему знаний человека о мире, о себе, о других людях и т.д., которая опосредует, преломляет через себя любое внешнее воздействие.

Существует также философско-психологическое понятие картины мира. В литературе, как философской, так и психологической, можно встретить высказывания о том, что индивидуальное сознание в своем становлении опирается на картину мира, которая трактуется как структурный элемент системы представлений человека о мире. В отличие от мировоззрения, картина мира рассматривается как совокупность мировоззренческих знаний о мире. В целом, на сегодняшний день накоплено много теорий, с самых разных точек зрения рассматривающих понятие образа мира.

В соответствии с концепцией А.О. Прохорова (Прохоров, 2011), «психическое состояние – это отражение личностью ситуации в виде сочетания (совокупности) различных характеристик человека, возникающее в динамике психической деятельности и выражающее единство поведения и переживания». Отсюда следует, что каждое психическое состояние – это сложноструктурированное образование, напрямую зависящее от наличной ситуации жизнедеятельности, в которой оказался субъект.

Образ мира – это также многокомпонентная система.

В нашем исследовании мы попытались выявить различия в структуре взаимосвязей между тремя видами рефлексивности и некоторыми характеристиками психического состояния у студентов первого курса отделения психологии Казанского федерального университета, имеющих принципиальное отличие в мировоззренческой позиции.

Студенты были поделены на две группы на основе их представлений об устройстве и происхождении мира. В одной группе испытуемые представляли себе мир как явление, возникшее в соответствии с законами природы, они позиционировали себя как не склонных к принятию религиозных представлений о жизни (атеисты). В другой группе студенты считали, что с большой вероятностью мир был создан Богом, единым Творцом (верующие).

В качестве «индикатора» картины мира была выбрана методика «Опросник индивидуальной религиозности» Ю.В. Щербатых. Для измерения уровня рефлексивности использовались методика Н.П. Фетискина, позволяющая определить выражен-

ность онтогенетической рефлексии (склонность к анализу прошлого опыта) и методика М. Гранта (измеряется степень выраженности ауторефлексии, как склонности к анализу внутриспсихических процессов, и социорефлексии, как склонности к анализу внешних социальных взаимодействий). Для определения общего уровня эмоциональной устойчивости и уровня экстравертированности использовалась стандартная методика Г. Айзенка. В исследовании использовалась анкета, включающая в себя перечень характеристик психического состояния. Анкета была составлена по принципу семантического дифференциала.

В начале исследования студенты выполняли тесты, позволяющие изучить их мировоззренческую позицию (степень религиозности), рефлексивность и эмоциональную устойчивость. Затем им предлагали представить себя в ситуации, когда им по телефону неожиданно сообщают, что их близкий, любимый человек попал в аварию и теперь находится в реанимации. После этого их просили отметить в анкете, содержащей список характеристик психического состояния, в какой именно степени у них проявилась бы та или иная характеристика в предлагаемой ситуации.

Анализ результатов исследования позволил сделать ряд выводов.

Не обнаружено достоверных различий в степени выраженности всех трех видов рефлексивности в различных группах испытуемых.

С помощью корреляционного анализа обнаружено, что в группе атеистов нет ни одной достоверной взаимосвязи между онтогенетической рефлексивностью и характеристиками психического состояния, в то время как в группе верующих существует прямая взаимосвязь между этим видом рефлексивности и наличием образного мышления ($p \leq 0,01$). Чем больше выражена рефлексивность, тем ярче и четче осознаваемые образы.

В группе атеистически настроенных студентов повышение уровня онтогенетической рефлексии ведет к снижению общей эмоциональной устойчивости ($p \leq 0,001$), в то время как у верующих студентов такой взаимосвязи не наблюдается.

На основании анализа попарного сравнения корреляционных матриц выявлен целый ряд отличий в структуре взаимосвязей между характеристиками психического состояния и различными видами рефлексивности. Обнаружено, что в заданной ситуации жизнедеятельности при усилении ауторефлексии в атеистически настроенной группе больше проявляются следующие характеристики психического состояния: нечеткость восприятия, переживание страха, грусти, волнения, ухудшение физического состояния. В религиозно ориентированной группе при усилении ауторефлексии в той же ситуации наблюдается улучшение по тем же параметрам психического состояния. Т.е. четкость восприятия возрастает, уменьшается переживание страха, появляется оптимистичность, успокоенность, улучшается самочувствие ($p \leq 0,05$).

При усилении социорефлексии в заданной ситуации жизнедеятельности, в атеистичной группе резко снижается четкость восприятия и ухудшается физическое самочувствие ($p \leq 0,01$), в то время как в группе верующих студентов такая закономерность не прослеживается.

Обнаруженные закономерности позволяют предположить, что базовые представления о происхождении мира и его устройства, затронутые в нашем исследовании, влияют на общее психическое состояние, возникающее в процессе переживания эмоционально напряженной ситуации. Причем существенные отличия в переживании возникают именно тогда, когда усиливается рефлексия. В случае атеистически настроенных студентов усиление рефлексии ухудшает их психическое состо-

яние, в то время как у студентов, склонных верить в наличие единого разумного Творца, психическое состояние улучшается, оптимизируется.

Данные нашей работы подтверждают утверждение С.Д. Смирнова о том, что образ мира регулирует и направляет деятельность человека (Смирнов, 1981), поскольку рефлексия – это деятельность, которая осуществляется в той степени, в которой развито качество рефлексивности. Очевидно, что развитие рефлексивности может стать, в зависимости от мировоззренческой позиции, как фактором оптимизации психического состояния, так и фактором его разбалансировки.

Исследование выполнено при поддержке гранта РФФИ № 12-06-00049а.

САМОРЕГУЛЯЦИЯ ВРЕМЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ СТАРШЕКЛАССНИКАМИ С РАЗЛИЧНЫМИ ЛИЧНОСТНЫМИ ДИСПОЗИЦИЯМИ

Ванин А.В., Моросанова В.И. (Москва)
alekvanin@gmail.com

Проблема изучения временной перспективы как системы представлений человека о своем прошлом, настоящем и будущем, их переживание и отношение к ним, сохраняет исследовательский интерес в отечественной и зарубежной психологии. Временная перспектива, являясь значимой характеристикой личности человека, имеет проекции во многие сферы его жизнедеятельности и, будучи связанной с ее продуктивными аспектами, выступает одним из критериев его личностного и социального развития (Гинзбург, 1988; Толстых, 2000). В этой связи особое значение имеет изучение факторов развития самой временной перспективы, ее позитивных и негативных форм.

На основе теоретического анализа имеющихся в психологической литературе данных могут быть выделены как «природные», так и «социальные» факторы, влияющие на формирование индивидуальной временной перспективы. Так, рядом авторов отмечается роль в этом процессе индивидуально-психологических особенностей человека: его интеллекта (Цуканов, 2000; Левин, 2001); темперамента и связанных с ним личностных диспозиций (Zimbardo, Boyd, 1999; Цуканов, 2000; Shipp, Edwards, Lambert, 2009), а также успешной социализации человека (Хомик, Кроник, 1988; Леонтьев, 1999; Муздыбаев, 2000). В последние годы в поле исследований временной перспективы все чаще проникает «субъектный» фактор ее развития, актуализирующий роль самого человека в этом процессе. Ключевым для его выделения является принцип активности по отношению ко времени – способность человека направлять время своей жизни (осмысливать прошлое, организовывать настоящее, планировать будущее и др.), обуславливающая развитие его представлений о прошлом, настоящем и будущем (Абульханова-Славская, 1991; Ковалев, 1995; Абульханова, Березина, 2001; Зимбардо, Бойд, 2010). В этом контексте особый научный интерес представляет исследование психологических механизмов произвольной активности субъекта, реализующих данную способность.

Одним из таких механизмов по праву может рассматриваться осознанная саморегуляция субъекта – многоуровневый процесс инициации, построения психической активности и управления ею для достижения осознанно выдвинутых и субъектно-принятых целей деятельности и поведения (Конопкин, 1980; Моросанова,

1998). В наших ранее выполненных исследованиях взаимосвязи осознанной саморегуляции и временной перспективы (Моросанова, Ванин, 2010, 2011; Ванин, 2012), проведенных на выборке 249 учащихся 9–11-х классов, было показано, что осознанная саморегуляция произвольной активности способствует развитию временной перспективы человека в направлении повышения уровня ее действенности в процессах построения личных и профессиональных планов. Это становится возможным, в частности, благодаря участию саморегуляции в преодолении неопределенности будущего, осуществляемого человеком путем постановки достижимых и реалистичных целей активности в настоящем. Одновременно осознанная саморегуляция способствует становлению наиболее позитивных форм временной перспективы. Так, высокий уровень развития саморегуляции сопровождается направленностью на будущее, активностью в настоящем и отсутствием фиксированности на прошлом. Переживание настоящего и будущего в этих случаях отличает энергичность и упорядоченность; настоящего – позитивная окрашенность и ощущаемость; будущего – масштабность, а также наполненность жизненными устремлениями. Низкий уровень развития саморегуляции сопровождается значительно менее позитивным отношением ко времени, фиксацией на негативных аспектах прошлого, безынициативностью в отношении настоящего и, как следствие, отсутствием стремления к преобразованию жизни, саморазвитию и самовоспитанию.

Закономерности взаимосвязи осознанной саморегуляции и временной перспективы, по нашим данным, проявляются в способности субъекта регулировать свою временную перспективу – «связывать» личное будущее и настоящее в процессах построения и достижения жизненных целей, преодолевать фиксированность на негативном отношении к прошлому и пассивном отношении к настоящему. Специфика этой взаимосвязи на индивидуально-типологическом уровне была описана четырьмя личностными типами саморегуляции учащимися временной перспективы: «Оперативным» (оперативны в настоящем, планируют будущее, не преодолевают фиксированность на прошлом); «Оптимальным» (преодолевают фиксированность на прошлом, планируют будущее, оперативны в настоящем; их профиль саморегуляции приближен к гармоничной форме, а временная перспектива – к сбалансированной структуре, что сопровождается и наиболее высокими показателями восприятия/переживания психологического времени); «Ситуативным» (не планируют будущее, преодолевают фиксированность на прошлом, оперативны в настоящем); «Застревающим» (неоперативны в настоящем, фиксируются на прошлом, не планируют будущее).

Целью настоящего доклада является изложение и обобщение данных эмпирического исследования (выполненного на прежней выборке испытуемых) специфики саморегуляции временной перспективы у старшеклассников с различными личностными диспозициями (по Г.Ю. Айзенку). В ходе работы мы стремились также проанализировать соотношение «природного» (представленного личностными диспозициями) и «субъектного» (представленного, соответственно, осознанной саморегуляцией произвольной активности) факторов формирования временной перспективы.

В контексте обозначенных задач в нашем исследовании была проделана необходимая работа, включавшая применение корреляционного, сравнительного и кластерного методов математической обработки данных. Результаты корреляционного анализа (по К. Пирсону) позволили установить, что уровень экстравертированности человека прямо связан с направленностью на настоящее и оперативностью в нем ($r=0,489$) и обратно – с направленностью на будущее и его планированием ($r=-$

0,327); уровень нейротичности человека прямо связан с фиксированностью на прошлом и настоящем, «застреванием» в них ($r=0,588$). Последовавший за этим сравнительный анализ (t-критерий Стьюдента) полярных типов личности позволил показать, что характерной особенностью саморегуляции временной перспективы представителей экстравертированного типа является их высокая оперативность в настоящем, позволяющая им гибко действовать в рамках актуального момента, но при этом им в меньшей мере свойственно обращаться к предварительному планированию будущего, своего поведения и деятельности. Напротив, представителям интровертированного типа свойственно планировать будущее, что проявляется в их способности и потребности заблаговременно обдумывать свое поведение и деятельность, но при этом для них в меньшей мере характерно полагаться на свою способность оперативности в настоящем. Для представителей нейротичного типа характерно «застревание» в прошлом и настоящем, препятствующее постановке и достижению ими целей активности. Представители стабильного типа, напротив, характеризуются высокой способностью преодолевать фиксированность на прошлом и настоящем в процессе построения и достижения ими желаемого будущего. В целом, по итогам проведения данных процедур, была продемонстрирована значимая роль личностного типа человека (и лежащих в его основе особенностей темперамента) как фактора формирования специфики регуляции старшекласниками своей временной перспективы.

Последующее использование кластерного анализа по методу k-средних в группах экстравертов, интровертов, стабильных и нейротичных позволило нам также описать специфику саморегуляции временной перспективы у представителей промежуточных типов личности. Так, было показано, что нейротичные интроверты могут быть описаны «Застревающим» типом саморегуляции временной перспективы, стабильные экстраверты – «Ситуативным», нейротичные экстраверты – «Оперативным». Стабильные интроверты характеризуются не выявленным на предыдущих стадиях исследования «Планомерным» типом, представители которого преодолевают фиксированность на прошлом, планируют будущее, но не проявляют качеств оперативности в настоящем.

Помимо прочего, кластерный анализ позволил обнаружить в каждой из четырех полярных групп личностный профиль, по своей структуре приближающийся к «Оптимальному» типу саморегуляции временной перспективы. Это, в свою очередь, дало основание утверждать, что представители каждого из рассмотренных в исследовании полярных типов личности способны к гармоничному сочетанию в своей активности психологического прошлого, настоящего и будущего. Как было обнаружено впоследствии, в каждом конкретном случае это становится возможным при развитии субъектной активности и лежащей в ее основе осознанной саморегуляции, позволяющей повысить устремленность в будущее, осмысленность и позитивное отношение к прошлому, активность и оперативность настоящего. Все это, несомненно, является доводом в пользу существенности «субъектного» фактора развития временной перспективы, и одновременно открывает возможности для психолого-педагогической практики, одной из основополагающих целей которой по праву считается способствование формированию гармоничной и зрелой личности учащегося. Необходимым условием существования такой личности является не только позитивная и реалистичная временная перспектива, надежным предиктором которой, согласно нашим исследованиям, выступает развитая система саморегулирования, но также и такая временная перспектива, в которой жизненная активность и

устремленность субъекта к личным достижениям сопровождается его сопричастностью нуждам нынешних и будущих поколений.

Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда, проект № 13-06-00501 «Личностные предпосылки и регуляторные механизмы учебной деятельности: общие закономерности и типологические особенности».

ВОЛЕВАЯ РЕГУЛЯЦИЯ И АКЦЕНТУАЦИИ ХАРАКТЕРА ЛИЧНОСТИ СПОРТСМЕНА-ПОДРОСТКА

Вдовина Д.В., Огородова Т.В. (Ярославль)

vdivina.dar@yandex.ru

Волевая регуляция является частным видом произвольного управления и характеризуется использованием значительных волевых усилий, направленных на преодоление препятствий и трудностей, являясь механизмом самомобилизации. Волевые усилия многообразны, как многообразны и конкретные проявления воли, получившие название волевых качеств. В настоящее время в психологии спорта принято считать основными волевыми качествами следующие: целеустремленность, настойчивость и упорство, решительность и смелость, инициативность и самостоятельность, выдержку и самообладание (Пуни, 1977).

Волевые качества функционируют не изолированно друг от друга, а как целостная динамическая система, звенья которой (качества) могут по-разному соотноситься между собой, образуя определенную структуру. Структурирование волевых качеств причинно обусловлено, прежде всего, типичными, относительно устойчивыми объективными условиями деятельности в каждом конкретном виде спорта. Этими условиями определяются ведущие волевые качества, с развитием которых главным образом связана успешность преодоления препятствий, типичных для данного вида спорта, а также качества, их подкрепляющие, поддерживающие.

В подростковом возрасте происходит коренная перестройка структуры волевой активности. В отличие от школьников младших классов, подростки значительно чаще регулируют свое поведение на основе внутренней стимуляции (самостимуляции). В то же время волевая сфера подростков весьма противоречива (Высоцкий, 1979). Это связано с тем, что при значительно возросшей общей активности подростка механизмы его волевой активности еще недостаточно сформированы. Внешние же стимуляторы (воспитательные воздействия и пр.), в силу критичности подростков, их стремления к независимости, воспринимаются иначе, чем в младшем школьном возрасте и поэтому не всегда вызывают соответствующую волевою активность.

Исследование воли в подростковом возрасте в условиях спортивной деятельности является вопросом мало разработанным, но достаточно актуальным. Многие ученые, изучающие психологию подросткового возраста, обращают внимание на преобладание у несовершеннолетних эмоциональной сферы над волей, что проявляется, например, в эмоциональной неустойчивости, раздражительности и даже агрессивности. Для спортсмена же важна эмоциональная стабильность, контроль эмоций и волевой сферы личности.

Целью нашего исследования было изучение волевой организации и акцентуаций характера спортсменов подросткового возраста. В исследовании приняли уча-

стие спортсмены СДЮШОР ХК «Локомотив» г. Ярославля: хоккеисты команды Локомотив–97 (возраст – 14–15 лет), всего 20 чел.; футболисты СДЮШОР футбольный клуб «Шинник–97» (возраст спортсменов – 13–14 лет), всего 20 чел.; футболисты СДЮШОР № 13 (возраст – 13– 15 лет), всего 30 чел.

Диагностический аппарат исследования составили опросник «Диагностика волевых качеств личности» М.В. Чумакова и методика «Диагностика акцентуаций характера» К. Леонгарда и Г. Шмишека (подростковый вариант).

В результате исследования выявлена связь целеустремленности с настойчивостью ($r=0,613$, $p=0,003$) и внимательностью ($r=0,567$, $p=0,007$). Это свидетельствует о высокой мотивации, так как игроки по-настоящему увлечены игрой в хоккей, а также высокой энергичности в течение длительного периода, невзирая на трудности и препятствия. Умение настойчиво добиваться своих целей и внимательно следить за происходящими действиями на игровом поле дает возможность достижения высоких результатов.

Получены значимые различия у команд Локомотив–97 и Шинник–97 по показателям выдержки ($U=3,451$, $p=0,01$), настойчивости ($U=1,248$, $p=0,05$) и внимательности ($U=1,259$, $p=0,05$). Степень напряженности игры в хоккей отличается от таковой игры в футбол. От хоккеистов требуется максимальная отдача в короткие временные промежутки. Игра проходит в более динамичных условиях, при высоких скоростях, силовой борьбе. Последствиями несобранности, недостатка концентрации может быть не только потеря инициативы, пропущенная шайба, но и серьезная травма.

Анализируя средние показатели волевых качеств двух футбольных команд, мы получили различия по показателям ответственности ($U=1,924$, $p=0,01$) и внимательности ($U=1,586$, $p=0,01$). Футболисты ДЮСШ №13 более ответственны, чем игроки команды Шинник–97, возможно, это объясняется тем, что организационные моменты их деятельности требуют проявления большей самостоятельности, инициативы, в то время как у клубной команды, ориентированной на профессиональный уровень, более жестко заданы требования, нормы, стандарты тренировочной и соревновательной деятельности. Значимое отличие установлено по показателю внимательности ($U=1,657$, $p=0,01$). Игроки команды Шинник–97 более внимательны в игре и деятельности. Большие нагрузки и напряженный соревновательный график требуют от футболистов постоянной высокой концентрации, внутренней отдачи, подтверждения статуса клубной команды, что воспитывается руководством спортивной школы и тренером.

Исследование взаимосвязей акцентуаций характера и волевых качеств юных спортсменов выявило у команды Локомотив–97 обратную связь циклотимной акцентуации и инициативности ($r=-0,766$, $p=0,001$). Смена настроения циклотимного типа мешает инициативности в деятельности спортсмена. В этом состоянии характерна замедленность реакций и мышления, снижение эмоционального отклика.

Установлена связь ответственности и демонстративности ($r=0,518$, $p=0,05$). Демонстративность проявляется в самоутверждении личности, в постоянном стремлении произвести впечатление, привлечь к себе внимание, быть в центре внимания. Хоккейный матч – это публичное действие. Спортсмен осознает, что зрители на трибунах – родители, друзья, болельщики – следят не только за ходом игры, но и за его индивидуальными действиями, точностью передач, меткостью бросков, взаимопониманием с партнерами по звену. Сыграть ярко, красиво, забить гол стремится каждый игрок, выходя на площадку.

Выявлена обратная связь возбудимости и решительности ($r=-0,522$, $p=0,05$). Особенностью возбудимой личности является выраженная импульсивность поведения. Манера общения и поведения в значительной мере зависит не от логики, не от рационального оценивания своих поступков, а обусловлена импульсом, влечением. Рассматривая решительность как волевую составляющую личности, необходимо подчеркнуть проявления логичности, обдуманности действий.

Хоккеисты с дистимной акцентуацией имеют низкие показатели целеустремленности, установлена обратная связь ($r= -0,535$, $p=0,05$). Дистимики обычно сконцентрированы на мрачных, печальных сторонах жизни. Это проявляется в поведении, общении, особенностях восприятия жизни, что противоречит целеустремленности, для которой важна позитивность мышления.

Таким образом, волевые качества, развитые в соответствии с особенностями спортивной деятельности и ставшие чертами личности спортсмена, определяют в комплексе важнейшее свойство «спортивного характера» – волю к победе, способность к предельной мобилизации и сосредоточению, уверенность, эмоциональную и общую психическую устойчивость.

Работа выполнена в рамках государственного задания Министерства образования и науки РФ, проект 6.4569.2011.

ОСОБЕННОСТИ РЕГУЛЯТОРНЫХ ПРОЦЕССОВ ПРОФЕССИОНАЛОВ ИХ ФУНКЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ В ВАХТОВЫЙ ПЕРИОД

Войтехович Т.С. (Архангельск)
t.voytekhovich@narfu.ru

Вахтовая организация труда, активно применяющаяся нефтяными компаниями на территории Крайнего Севера, задает особый контекст жизнедеятельности профессионалов. Климатогеографические, производственные и социально-психологические условия жизнедеятельности негативно влияют на состояние вахтового персонала. Саморегуляция в столь специфических условиях является важной компетенцией работника, способствующей его эффективной адаптации. В данной статье представлены результаты исследования особенностей регуляторных процессов специалистов различных групп профессий, а также взаимосвязь уровня развития регуляторных процессов и функционального состояния сотрудника в вахтовый период.

Изучение особенностей развития регуляторных процессов профессионалов и их состояния в вахтовый период осуществлялось в рамках психологической экспедиции на предприятие одной из нефтяных компании, расположенное на территории Крайнего Севера, в период с 5 ноября по 11 декабря 2012 г. Оценка функционального состояния в динамике вахты осуществлялась с помощью теста М. Люшера, диагностика уровня развития регуляторных процессов у профессионалов различных типов профессий осуществлялась с помощью опросника В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения – ССПМ» (Моросанова, 2004). Обработка полученных данных производилась с помощью методов описательной статистики и однофакторного дисперсионного анализа в программе IBMSPSSStatistics 19.0. В исследовании при-

няли участие 73 сотрудника компании. В результате анализа уровня развития регуляторных процессов профессионалов были выявлены особенности, свойственные специалистам различных групп профессий. В соответствии с психологической классификацией профессий, востребованных при вахтовом труде в условиях Крайнего Севера, разработанной Н.Н. Симоновой (Симонова, 2009), выделяются шесть групп профессий: физический труд на открытом воздухе, операторский труд, труд по обслуживанию технических средств (ремонтные бригады), водительский труд, управленческая деятельность, бытовое обслуживание. В связи со спецификой конкретного предприятия, где проводилось исследование, были рассмотрены особенности регуляторных процессов у профессионалов четырех групп профессий: операторский труд (11 чел.), труд по обслуживанию технических средств (28 чел.), водительский труд (10 чел.), управленческая деятельность (24 чел.).

Профессионалам группы профессий «операторский труд» свойственен высокий уровень развития регуляторных процессов планирования, моделирования и оценки результатов, регуляторный процесс программирования развит на среднем уровне. Профессионалы, относящиеся к группе профессий «труд по обслуживанию технических средств», обладают в большинстве высоким уровнем развития регуляторных процессов планирования и моделирования и средним уровнем развития программирования и оценки результатов. Профессионалы группы профессий «водительский труд» обладают высоким уровнем развития моделирования и средним уровнем развития остальных регуляторных процессов. Профессионалы, относящиеся к группе «управленческая деятельность», обладают высоким уровнем развития регуляторных процессов планирования, моделирования и оценки результатов, средним уровнем развития программирования.

Анализ взаимосвязи уровня развития регуляторных процессов (планирование, моделирование, программирование и оценка результатов) и функционального состояния профессионала в течение вахты методом однофакторного дисперсионного анализа показал наличие достоверных различий в особенностях функционального состояния в течение вахтового заезда у профессионалов, относящихся к различным группам по уровню развития каждого из регуляторного процессов.

Профессионалы с высоким уровнем развития регуляторного процесса «планирование» склонны на вахте проявлять интерес больше к самому себе, чем к окружающей среде (концентричность: $mean = 0,144$), а профессионалы со средним уровнем развития планирования наоборот склонны проявлять интерес больше к окружающей среде (концентричность: $mean = -1,59$, $p = 0,001$). Работники с высоким уровнем развития планирования испытывают меньшее состояние стресса на вахте ($mean = 6,3$), чем те, у кого уровень развития планирования средний (стресс: $mean = 8,3$, $p = 0,015$). Профессионалам со средним уровнем развития планирования больше свойственно активная деятельность, связанная с доминированием симпатического отдела вегетативной нервной системы, порой переходящая в избыточное возбуждение и напряжение (вегетативный коэффициент К. Шипоша: $mean = 1,33$; $max = 5,0$), в отличие от специалистов с высоким уровнем развития данного регуляторного процесса ($mean = 1,08$; $max = 2,5$, $p = 0,001$).

Профессионалам со средним уровнем развития регуляторного процесса моделирования свойственна активная деятельность, переходящая в избыточное возбуждение и напряжение (вегетативный коэффициент: $mean = 1,3$; $max = 5,0$), чем специалистам с высоким уровнем развития моделирования ($mean = 1,2$; $max = 3,0$) ($p = 0,045$). В то же время у специалистов со средним уровнем развития моделирования личностные свойства более сбалансированы (личностный баланс: $mean = 5,4$), чем у специа-

листов с высоким уровнем развития моделирования ($\text{mean}=4,3$, $p=0,026$). Работникам со средним уровнем развития программирования свойственно больше проявлять интерес к окружающей среде (концентричность: $\text{mean}=-1,3$), чем тем, у кого данный регуляторный процесс развит на высоком уровне ($\text{mean}=-0,2$, $p=0,007$). Профессионалам со средним уровнем развития программирования свойственна активная деятельность, иногда переходящая в избыточное возбуждение и напряжение (стандартизированный вегетативный коэффициент: $\text{mean}=4,4$; $\text{max}=7,0$), чем профессионалам с высоким уровнем развития программирования ($\text{mean}=4,0$; $\text{max}=6,0$, $p=0,001$).

Можно отметить различия в степени симпатического доминирования у людей с различным уровнем развития оценки результатов: чем ниже уровень развития данного регуляторного механизма, тем выше в среднем степень доминирования симпатического отдела (у специалистов с высоким уровнем развития оценки результатов вегетативный коэффициент $\text{mean}=1,1$; со средним уровнем развития – $\text{mean}=1,2$; с низким уровнем – $\text{mean}=1,7$, $p=0,001$).

Вышеизложенное позволяет сделать вывод о том, что уровень развития отдельных регуляторных процессов связан с тем, какие состояния будет испытывать работник. Сотрудники с высоким уровнем развития планирования больше обращены к себе, испытывают менее стрессовое состояние, менее склонны к проявлению чрезмерной активности, вызванной симпатическим доминированием. Людям с высоким уровнем развития моделирования менее свойственна избыточная активная деятельность, но у них менее сбалансированы личностные свойства, чем у специалистов со средним уровнем развития моделирования. Работникам с высоким уровнем развития программирования менее свойственно проявление интереса к окружающим его людям и другим предметам, менее свойственно избыточное напряжение. Можно отметить, что специалистам с высоким и средним уровнем развития регуляторного механизма «оценка результатов» менее свойственно реагирование по симпатическому типу, чем специалистам с низким уровнем развития оценки результатов. Дальнейшее исследование предполагает изучение характера взаимосвязи уровня развития регуляторных процессов и функционального состояния профессионалов в динамике вахтового заезда.

Результаты исследования, представленные в данной статье, вносят вклад в описание особенностей регуляторных процессов профессионалов, работающих вахтовым методом организации труда. Анализ уровня развития регуляторных процессов у профессионалов, относящихся к различным группам профессий, позволил выделить следующие особенности профиля саморегуляции каждой группы. Сильными сторонами профиля саморегуляции специалистов, относящихся к группе профессий «операторский труд», являются регуляторные процессы «планирование», «моделирование» и «оценка результатов», слабой стороной – регуляторный процесс «программирование». Сильными сторонами профиля саморегуляции специалистов, относящихся к группе профессий «труд по обслуживанию технических средств», являются планирование и моделирование, слабыми сторонами – программирование и оценка результатов. Профиль профессионалов группы профессий «водительский труд» обладают сильной стороной – моделирование, слабой стороной – планирование, программирование и оценка результатов. У профессионалов, относящихся к группе «управленческая деятельность», можно выделить сильные стороны профиля саморегуляции – регуляторные процессы планирования, моделирования и оценки результатов, слабой стороной является регуляторный процесс программирования.

Анализ особенностей функционального состояния в период вахтового заезда у работников с различным уровнем развития определенных регуляторных процессов позволил сделать вывод о взаимосвязи отдельных состояний и регуляторных процессов. Состояние концентричности, проявляющееся в большем интересе к себе, чем к окружающей среде, связано с уровнем развития регуляторных процессов планирования и программирования. Состояние стресса связано с уровнем развития регуляторного процесса планирования. Состояние симпатического доминирования, проявляющееся в виде активной деятельности, иногда переходящей в избыточное возбуждение и напряжение, связано со всеми четырьмя регуляторными процессами. Состояние баланса личностных свойств связано с регуляторным процессом моделирования. Предметом дальнейших исследований будет выявление характера данных взаимосвязей.

УРОВНИ АДАПТИРОВАННОСТИ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВ В ЭМОЦИОНАЛЬНО-ПОВЕДЕНЧЕСКОЙ РЕГУЛЯЦИИ

Глебов В.В. (Москва)
vg44@mail.ru

Социально-психологическая нестабильность, мощное нарастание информационной перегрузки, рост антропогенного воздействия в нашей стране требуют от человека развития адекватных адаптационных способностей, способных помочь человеку в регуляции и саморегуляции в диаде «Человек – Окружающая среда» (Агаджанян, Баевский, Берсенева, 2006; Березин, 1988).

В связи с этим становится актуальной проблема оказания такой помощи индивиду в процессе формирования адаптивных механизмов поведения, которая бы смогла помочь личности умело оберегать себя от негативных воздействий окружающей среды, эффективно развивать себя и успешно самореализовываться (Братусь, 1988).

Постоянный процесс активного приспособления индивида к условиям окружающей среды и к условиям повседневной деятельности, затрагивающий все уровни функционирования человека, понимается как адаптация. Адаптация, адаптационные способности являются базовым свойством всего живого на земле. При этом надо отметить, что адаптационные способности представляют собой совокупность индивидуально-психологических и интеллектуальных характеристик, определяющих успешность и эффективность адекватного «ответа» индивида на воздействие психогенных факторов окружающей среды (Клейберг, 2004).

Детско-подростковый возраст в развитии личности является одним из наиболее важных этапов. Именно на этом этапе происходит пересмотр ранее сложившихся отношений с окружающей средой, идут мощные психо-эмоциональные, когнитивные и мыслительные процессы перестройки подростка, идет подготовка к переходу молодого человека во взрослую жизнь. Успешность данного перехода во многом зависит от способности личности приспосабливаться к новым психосоциальным, профессиональным условиям жизнедеятельности и умений по регуляции и саморегуляции (Кряжева, 1993).

Способность адаптироваться к социуму и эффективно действовать в нем зависит от многих индивидуально-типологических особенностей человека: это и интеллект, и темперамент, и коммуникативная компетентность. К их числу можно отне-

сти и адекватный уровень развития эмоционального и мыслительного процесса подростка (Фельдштейн, 1988; Прихожан, 2000; Корнилова, Григоренко, Смирнов, 2004). Тип мышления играет большую роль в жизни человека. По мнению многих ученых (Брушлинский, 1996; Завалишина, 2005), подростки, имеющие пессимистическое мышление, погружаются в нездоровые эмоции, дисфункциональное поведение и имеют низкую самооценку. Более рациональные и реалистичные убеждения способствуют здоровой эмоциональной окраске событий жизни, адаптивному поведению, лучшей самооценке (Шукина, 1998). Поэтому нам представляется важным при изучении адаптивных процессов более детальное изучение когнитивных коррелятов адаптивного поведения и нахождение посредством этого пути по повышению адаптивности подростков (Шапиро, 2000).

Различают разные стили поведения человека (Дикая, 2007). С точки зрения психоэмоционального, когнитивного, мыслительного процесса, условно их можно разделить на *оптимистический* и *пессимистический* стили.

Оптимистический стиль выражается в том, что человек верит, что неприятности временны и происходят они только в одной сфере жизни, не затрагивая другие, а виной тому внешние обстоятельства. Благоприятные же события имеют постоянный характер, происходят в разных сферах жизни человека, и он сам – причина тому.

Для пессимистического стиля поведения свойственно объяснение неприятных событий (неудач) постоянными, глобальными и внутренними причинами, а благоприятных (удачи) – временными, конкретными и внешними.

Таким образом, целью нашего исследования явилось изучение взаимосвязи между разными стилями поведения подростков и их адаптивными способностями.

В исследовании приняли участие 476 подростков школ г. Москвы. Адаптивные способности измерялись с помощью методики «Адаптивность» А.Г. Маклакова (Маклаков, 2001). Уровень функциональной работы сердечно-сосудистой системы (ССС) подростков исследовался с помощью аппаратно-программного комплекса «УПФТ1-30 Психофизиолог» тестом вариационной кардиоинтервалометрии (ВКМ).

Процесс адаптации чрезвычайно динамичен. Процесс приспособления зависит от целого ряда объективных и субъективных условий. Одним из маркеров адаптированности человека можно считать личностный адаптационный потенциал (ЛАП), являющийся важным интегральным показателем психического развития личности, который можно оценить через процесс поведенческой регуляции, коммуникативной способности (КС) в среде сверстников и моральной нормативности (МН). Основными элементами поведенческой регуляции являются: самооценка, уровень нервно-психической устойчивости (НПУ), наличие социального одобрения.

Анализ полученных результатов показал, что у подростков с *пессимистическим стилем поведения* (n=326) выявлены средние показатели: коммуникативные способности (КС – 3 стена), ориентация на соблюдение нормы поведения (МН – 3 стена), нервно-психическая устойчивость (НПУ – 3 стена). По показателю личностных адаптивных способностей данная группа подростков условно была поделена на две подгруппы: *первая подгруппа с удовлетворительной адаптацией* (n=201) с признаками различных акцентуаций, которые в привычных условиях частично компенсированы и могут проявляться при смене деятельности. Поэтому успех адаптации в этой группе во многом зависит от внешних условий среды. Эти лица, как правило, обладают невысокой эмоциональной устойчивостью. *Вторая подгруппа со сниженной адаптацией* (n=125) имела признаки явных акцентуаций характера и некоторые признаки психопатий. Процесс адаптации в этой подгруппе протекает тяжело и часто возможны нервно-психические срывы, длительные нарушения функционально-

го состояния. Лица этой подгруппы обладали низкой нервно-психической устойчивостью, были конфликтны, что подтверждалось данными по активации симпатического отдела ССС (тест ВКМ).

У учащихся с *оптимистическим стилем поведения* (n=150) были получены средние показатели: МН – 5 стенов, КС – 5 стенов, НПУ – 4 стена. По итоговому показателю ЛАП – 3 стена. Окончательный подсчет стенов определил попадание данной исследуемой выборки в группу хороших адаптационных способностей, принадлежащие к которой подростки достаточно легко адаптируются к новым условиям деятельности, легко и адекватно ориентируются в ситуации, быстро вырабатывают стратегию своего поведения и социализации. Как правило, они неконфликтны, обладают высокой эмоциональной устойчивостью. Функциональное состояние лиц этой группы в период адаптации остается в пределах нормы, работоспособность сохраняется, что также подтвердилось результатами теста ВКМ (преобладание парасимпатического отдела ССС).

Итог, который можно сформулировать на основе нашего эмпирического исследования, будет следующим: оптимистический тип мышления оказывает позитивное влияние на успешность деятельности и личностного функционирования, способствуя адаптивным реакциям на трудности: конструктивная интерпретация неудач способствует адаптивным поведенческим и эмоциональным реакциям, которые направлены на фокусирование различных стратегий их преодоления.

В этой связи интересным и перспективным подходом к саморегуляции человека является разработка учеными-психологами ИП РАН (Сергиенко, Виленская, Ковалева, 2010). Ими вводится конструкт контроля поведения. Важным моментом в этом подходе является значимость внутренних индивидуальных ресурсов человека, которые лежат в основе способности к саморегуляции и адекватной приспособляемости к условиям внешней среды. При этом контроль поведения рассматривается как единая база, которая включает три подсистемы регуляции (когнитивный контроль, волевой контроль эмоциональная регуляция). Происходит интеграция данных подсистем, в результате которой формируется индивидуальный паттерн саморегуляции.

ОСОБЕННОСТИ ПАМЯТИ У СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМИ СТИЛЯМИ САМОРЕГУЛЯЦИИ

Дёгтева Я.Н. (Воронеж)
Dyogteva_Yaroslavna@mail.ru

Современный студент в условиях модернизации высшего образования в России должен быть готов творчески решать новые задачи, предвидеть основные тенденции развития науки и общества, причем делать это самостоятельно. Психологическую основу его самостоятельности составляет сформированная система саморегуляции. Осуществление процесса саморегуляции и развитие творческой активности личности невозможно без постоянного накопления и переработки поступающей извне информации. Ни одна деятельность не может протекать без какого-либо использования резервов прошлого опыта (долговременной памяти), без сохранения на какое-то время плана деятельности и ее промежуточных результатов (кратковременная, оперативная память). Роль памяти в структуре деятельности субъекта трудно переоценить, поскольку она является ее компонентом, а, по сути, и механиз-

мом, участвующим в организации и функционировании всех психических процессов и форм психической деятельности. Нередко ограничения в возможностях мнемического звена являются преградой для решения тех или иных интеллектуальных задач. Таким образом, необходимо уделять внимание особенностям как памяти у юношей и девушек, обучающихся в высших учебных заведениях, так и саморегуляции, так как оба этих процесса влияют на успешность обучения и профессионального становления.

Знание этих особенностей может прояснить, в каком направлении двигаться психологам и педагогам не только в коррекционно-развивающей, воспитательной работе со студентами, но и в учебном процессе, который включает в себя, помимо лекционных и семинарских занятий, разнообразные практики. Учет различий в мнемических процессах индивидов при разных стилях саморегуляции может облегчить этот процесс, так как это позволяет опираться на так называемые «сильные стороны» студента с определенным стилем саморегуляции и компенсировать его «слабые стороны» в ходе преподавания ему учебной информации, постановки учебных задач по ее преобразованию, а также контроля качества усвоения.

В данном исследовании под особенностями памяти подразумеваются показатели объема слухоречевого запоминания определенного количества слов и объема отсроченного их воспроизведения, а также то, каким путем, с помощью каких мнемических техник студенты пытаются запомнить словесный материал. Мнемические техники – система различных вспомогательных приемов запоминания материала, облегчающих этот процесс и увеличивающих объем памяти. Далее в тексте термины «приемы» и «техники» используются как взаимозаменяемые.

Индивидуальный стиль саморегуляции – индивидуально-типическое своеобразие саморегуляции и реализации произвольной активности человека, т.е. то, как человек планирует свои действия, насколько полно он может смоделировать ситуацию, оценить результаты деятельности, скорректировать ее. В отечественной психологии принято выделять эффективные и неэффективные стили саморегуляции. Эффективными считаются гармоничный, включающий в свою структуру высоко развитые и взаимосвязанные стилевые особенности регуляторики, или компенсированный акцентуированный стили саморегуляции. Неэффективными – гармоничный стиль с низким общим уровнем саморегуляции и некомпенсированные акцентуированные стили. Выделяют три акцентуированных стили саморегуляции: автономный, устойчивый и оперативный. При этом стилеобразующими свойствами выступают самостоятельность, надежность и гибкость соответственно. Стиль саморегуляции во многом определяет, насколько успешен будет человек в той или иной деятельности, а, следовательно, формирование эффективного стиля важно в профессиональном становлении студентов.

Гипотеза исследования основана на предположении о том, что особенности памяти у студентов с разными стилями саморегуляции различны, а именно: у студентов с эффективными стилями саморегуляции объемы запоминания и отсроченного воспроизведения выше, все приемы запоминания используются чаще (в особенности приемы, связанные с осмыслением, переструктурированием материала и включением его в базу имеющихся знаний), чем у студентов с неэффективными стилями саморегуляции.

База исследования – Воронежский государственный университет. Выборка (180 чел.) была поделена на группы в зависимости от результатов, полученных с помощью опросника В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ), были выделены процентные соотношения эффективных и неэффективных стилей само-

регуляции. Далее показатели памяти студентов с эффективными стилями соотносились с показателями студентов, у которых были обнаружены неэффективные стили. Из результатов, полученных с помощью методики А.Р. Лурия «Запоминание 10 слов», следует, что объем слухоречевого запоминания в группе студентов с эффективными стилями саморегуляции в среднем равен 10 единицам. Среднее значение объема слухоречевого запоминания в группе субъектов, продемонстрировавших неэффективные стили, равно 9 единицам. Среднее значение объема долговременной памяти на слова у групп с эффективными и неэффективными стилями равно 10 и 9 единиц соответственно.

На основании использования параметрического t-критерия Стьюдента для сравнения двух выборочных средних значений выявлены значимые различия в величинах объема слухоречевого запоминания и объема отсроченного воспроизведения слов в группах с эффективными и неэффективными стилями: $|t| = 5$, $p < 0,01$ и $|t| = 4,3$, $p < 0,01$ соответственно. Следовательно, у студентов с эффективными стилями саморегуляции объем слухоречевого запоминания и отсроченного воспроизведения слов значительно больше, чем у студентов с неэффективными.

Применение методики Я.Н. Дёгтевой и Е.Н. Лисовой «Выявление техник запоминания» позволило обнаружить, что студенты с эффективными стилями саморегуляции чаще студентов с неэффективными стилями используют средства запоминания, причем выяснилось, что они владеют различными техниками, но наиболее высокий коэффициент у приемов, связанных с моторной и образной памятью. Первые в четыре раза чаще, чем вторые, пользовались приемами, связанными с осмыслением материала.

Таким образом, гипотеза подтвердилась полностью: было обнаружено, что в группе с эффективными стилями саморегуляции объемы запоминания и отсроченного воспроизведения действительно выше, все приемы запоминания используются чаще, в особенности приемы, связанные с осмыслением, переструктурированием материала и включением его в базу имеющихся знаний. В группе студентов с неэффективными стилями саморегуляции, как мы и предполагали, объемы запоминания и отсроченного воспроизведения ниже, приемами запоминания они пользуются не так часто, как в группе с эффективными стилями, реже выбирая при этом приемы, связанные с осмыслением, переструктурированием и включением материала в базу имеющихся знаний.

Кроме того, был проведен дополнительный анализ результатов и выяснено, что ни одна из разновидностей эффективных стилей не является более предпочтительной, по сравнению с другими, в плане влияния на успешность запоминания и воспроизведения слов. Это подтвердилось не только на стадии сравнения средних значений показателей памяти, но и в ходе дальнейшего статистического анализа. На основании полученных результатов можно сделать вывод о том, что студенты с эффективными стилями успешно заучивают слова и воспроизводят их через некоторый интервал времени, независимо от того, какая из разновидностей эффективных стилей саморегуляции у них представлена.

Следует отметить, что люди с гармоничным эффективным и с акцентуированными компенсированными стилями в среднем демонстрируют больший объем как слухоречевого запоминания, так и отсроченного воспроизведения слов, в сравнении со студентами с неэффективными стилями. Однако студенты с гармоничным стилем чаще остальных пользовались техниками запоминания, а это, как известно, облегчает процесс заучивания, и увеличивает объем памяти, и свидетельствует об эффективной и рациональной регуляции деятельности.

В группах с акцентуированными стилями наблюдалось следующее. У студентов с разными по эффективности видами оперативного стиля распределение коэффициентов полностью совпало, студенты с устойчивым компенсированным стилем несколько чаще, чем люди с некомпенсированным устойчивым стилем используют прием, связанный с переструктурированием и осознанием. А вот студенты с некомпенсированным автономным стилем почти не осмысливали материал, пытаясь запомнить его с помощью ассоциаций и моторной памяти. Им удавалось это почти так же хорошо, как студентам, которые больший упор делали на осмысление и переструктурирование. В данном случае недопустимо судить о позитивных тенденциях у студентов с неэффективными стилями саморегуляции по хорошему результату выполнения заданий. Ведь в случае длительной нагрузки на саморегуляцию может возникнуть, по мнению П.Б. Ганнушкина, «нажитая психическая инвалидность». Речь в его научных изысканиях шла о молодых людях, которые в результате революционных преобразований заняли ответственные посты, не имея соответствующих знаний и опыта и работая при этом с перенапряжением и без эффективного самоконтроля. В результате, в течение двух–четырёх лет у них возникало стойкое неизлечимое ослабление интеллектуальной деятельности на основе трансформации «функциональных» нарушений в органические (Ганнушкин, 1927). О регрессе высших волевых механизмов, сужении круга интересов, ослаблении мыслительных процессов при неумении адекватно регулировать свою деятельность и приспосабливаться к меняющейся ситуации пишет и В.Н. Мясищев (Мясищев, 1998). Приведенные факты указывают не просто на значимость саморегуляции для психического здоровья человека, но и на необходимость грамотного использования ее ресурсов. Эти выводы касаются только студенческой молодежи, поэтому нецелесообразно распространять полученные результаты на другие возрастные и социальные группы. Однако это исследование показывает, что дальнейшее рассмотрение проблемы особенностей памяти у студентов с разными стилями саморегуляции актуально и требует более глубокого и масштабного эмпирического изучения. Исследование этих особенностей на разных возрастных этапах также представляет интерес.

ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ РЕГУЛЯЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЛЯ РАЗНЫХ ТИПОВ ПРОФЕССИЙ

Доценко О.Н., Бондаренко И.Н. (Москва)
odotcenko@mail.ru

Психическая регуляция деятельности предназначена обеспечивать устойчивое развертывание активности субъекта в достижении принятых им целей. Общие представления о феномене и составе его компонентов были раскрыты в работах Б.Ф. Ломова, Д.А. Ошанина, О.А. Конопкина, В.А. Бодрова, В.Д. Шадрикова, Л.Г. Дикой и др. Для различения уровней психической регуляции деятельности используются различные основания. А.Н. Костин и Ю.Я. Голиков предложили использовать направленность регуляции на определенный класс задач, требуемый для разрешения определенной проблемности. Проблемности включают в себя как профессиональные задания, так и задачи, связанные со стабилизацией эмоционального состояния процессов жизнедеятельности организма, решение которых обеспечивается эмоциональными уровнями регуляции (Голиков, Костин, 1996). При изучении психологических механизмов регуляции А.А. Обознов отмечает необходимость должно-

го учета роли эмоциональных процессов как регуляторов профессиональной деятельности (Обознов, 2003). Исследования Л.Г.Дикой, А.Б. Леоновой, А.О. Прохорова также выделяют эмоциональные аспекты психической регуляции. В.Д. Шадриков утверждает, что эмоции пронизывают все взаимосвязанные блоки психологической системы деятельности и выступают одним из мощных факторов ее формирования (Шадриков, 2003). В то же время эмпирическим исследованиям позитивного и негативного влияния эмоциональной сферы на показатели успешности профессиональной деятельности уделено недостаточно внимания.

Научные подходы, посвященные проблеме эмоциональной регуляции (ЭР), предлагают определения этого феномена, разграничивая ЭР с близкими по содержанию конструктами (копингом, регуляцией настроения, психологическими защитами и регуляцией аффекта). Большинство исследований ЭР профессиональной деятельности опираются на определение, предложенное Дж. Гроссом: «Эмоциональная регуляция представляет собой процессы, посредством которых люди влияют на то, какие эмоции они испытывают, когда именно они их испытывают, как они переживают и выражают свои эмоции» (Gross, 1998).

Цель данной статьи – раскрыть специфику эмоциональной регуляции представителей социномических и социотехнических профессий на основе обобщения результатов проведенных исследований.

В исследованиях использовались следующие методики: опросник Б.И. Додонова на выявление типов эмоциональной направленности личности, 1978; опросник на эмоциональный интеллект ЭИИ (Люсин, 2006); опросник Я. Стреляу (RTS) «Павловский опросник темперамента»; русскоязычная версия опросника «Профессиональное выгорание» (адаптация Водопьяновой, Старченковой, 2005); тест «Утрехтская шкала увлеченности работой» –«UWES» (Schaufeli, Bakker; адаптация Кутузовой, 2008), адаптированный опросник «Диагностика процессуальной мотивации трудовой деятельности» («Job Diagnostic Survey» (JDS) (Hackman, Oldham, 1980; адаптация Бондаренко, 2010), опросник «Эмоциональные переживания в профессиональной деятельности» (Доценко, Бондаренко, 2011); анкета для оценки удовлетворенности профессиональной деятельностью. Для исследования мотивации применялся опросник, разработанный для операторов энергетической отрасли, «Мотивы профессиональной деятельности».

Проведенный теоретический анализ определил роль эмоциональной регуляции в успешности профессиональной деятельности для представителей социотехнических и социномических профессий. Показано, что успешность профессиональной деятельности зависит от соответствия эмоциональной сферы специалиста и требований различных типов профессий.

1. Результаты эмпирических исследований (2005–2011 гг.) позволили расширить теоретическое представление об эмоциональной направленности личности. Выделены и описаны профили типов эмоциональной направленности, характерные для успешной деятельности представителей социномических и социотехнических профессий. Эмоциональная направленность на основании эмпирических данных может рассматриваться со следующих позиций:

А. Эмоциональная направленность личности рассматривается как детерминанта профессионального развития и выгорания врачей. Выявлена устойчивость доминирования ценностных ориентаций гуманистического содержания, раскрывающихся через эмоциональную направленность личности врачей на разных этапах профессионального развития. На этапе профессионального мастерства «невыгоревшие» врачи достигают не только высоких профессиональных достижений, но и развитие

их личности достигает высокого нравственного уровня, которое проявляется в эмоциональных переживаниях гуманистической направленности с доминированием альтруистических мотивов (N=101, врачи).

Б. Обосновывается понимание «гуманистического» и «гармонизирующего» компонентов эмоциональной направленности как личностного ресурса устойчивости к выгоранию (N=93, учителя) (Доценко, 2008–2011).

В. Эмоциональная направленность специалистов как универсальный личностный фактор выгорания независимо от типа профессиональной принадлежности. Компонентный анализ выявил инвариантный характер «гуманистического» и «гармонизирующего» компонентов для представителей как социономических, так и социотехнических профессий. При этом выраженность типов эмоциональной направленности гуманистического компонента у врачей и учителей значимо выше. Выделенный эмоционально-мотивационный функциональный блок включает эмоциональную направленность в совокупности и во взаимосвязи с мотивами профессиональной деятельности и темпераментальными характеристиками и составляет устойчивое образование, активно регулируя профессиональную деятельность (N = 96, работники энергокомплекса) (Доценко, Обознов, 2011).

2. Исследование взаимосвязей показателей эмоциональной сферы и успешности профессиональной деятельности для представителей социономических профессий (2011–2013 гг.).

Проведено исследование, направленное на выявление взаимосвязей между показателями эмоциональной сферы (профиля эмоциональной направленности, уровня эмоционального интеллекта, показателей эмоциональных переживаний в процессе профессиональной деятельности), индивидуально-личностными особенностями и показателями успешности профессиональной деятельности (показателей процессуальной мотивации, удовлетворенности, увлеченности профессиональной деятельностью и выгорания). Выборку исследования составили представители социономических профессий – врачи, психологи, менеджеры по персоналу, всего 60 чел., мужчины (N=19) и женщины (N=41).

А. Выявлена положительная взаимосвязь между выраженностью всех типов эмоциональной направленности и самооценкой «успешности профессиональной деятельностью».

Обнаружено, что показатель процессуальной мотивации взаимосвязан со всеми типами эмоциональной направленности гуманистического компонента (альтруистической, коммуникативной, практической ЭН).

Б. Установлены положительные корреляционные взаимосвязи показателей эмоционального интеллекта и процессуальной мотивации, увлеченности, удовлетворенности и успешности профессиональной деятельности. Обнаружено, что показатель внутриличностного эмоционального интеллекта (ВП – понимание собственных эмоций) является детерминантой профессиональной успешности (λ -Вилкса = 0,031, $p < 0,0000$).

С. На исследуемой выборке выявлены положительные корреляционные взаимосвязи показателя выгорания «успешность профессиональной деятельности» со всеми показателями ЭИ. Чем выше управление собственными эмоциями (ВУ), тем ниже уровень «эмоционального истощения» и «деперсонализации». Понимание своих эмоций, их распознавание, понимание причин уменьшает риск развития «эмоционального истощения».

Д. Получены переменные для кластерного анализа: позитивные (радость, интерес, удовлетворение, восторг) и негативные (гнев, презрение, страх, стыд, злость,

скука) эмоциональные переживания в профессиональной деятельности, содержательно соответствующие альтруистической и практической эмоциональным направленностям, и показатели выгорания и увлеченности.

Были выделены две группы врачей, характеризующихся высокой и низкой успешностью профессиональной деятельности. Максимальные различия были получены по таким показателям, как страх и скука (альтруистического содержания) и гнев и скука (практического содержания) ($p \leq 0,000$, критерий Манна-Уитни). Группы с высокой и низкой «деперсонализацией» различаются по эмоциональным переживаниям гнева, презрения, страха и скуки (альтруистического содержания) ($p \leq 0,000$). Чем выше «энергичность» врачей, тем меньше эмоций презрения, страха, злости, скуки (альтруистического содержания) ($p \leq 0,000$) и больше альтруистической радости ($p \leq 0,002$). Наиболее значимыми для различения групп являются эмоции радости и презрения (альтруистического содержания), страха и злости (коммуникативного содержания), скуки (альтруистического, практического и коммуникативного содержания).

Эмоциональная регуляция профессиональной деятельности, являясь сложным интегральным процессом, понижает все уровни психической регуляции и может проявляться через влияние показателей эмоционально-мотивационного блока на показатели успешности профессиональной деятельности. При оптимальном соответствии показателей этого блока и требований профессии, влияние эмоциональной сферы на успешность профессиональной деятельности может носить позитивный характер, проявляясь в удовлетворенности профессиональной деятельностью, высоких показателях мотивов профессиональной деятельности, в высокой самооценке профессиональной эффективности. Напротив, при несоответствии – в снижении перечисленных выше показателей профессиональной деятельности и высоком уровне синдрома выгорания.

Исследование выполнено при поддержке гранта РГНФ, проект №11-06-01088а.

ФУНКЦИИ «УХОДОВ» В РЕГУЛЯЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Завалишина Д.Н. (Москва)

ozand@mail.ru

Феноменология «уходов» или разной продолжительности «отключений» субъекта от выполнения некоторой целенаправленной деятельности (будь то реальный труд или решение мыслительных задач в эксперименте) очень разнообразна. Главное, что их объединяет, – это, с одной стороны, их произвольно-инициативный характер, с другой – «нелинейная» природа подобной произвольности, что позволяет субъекту косвенным путем продвинуться в решении тех задач, которые имеют отношение к исходной целенаправленной деятельности.

Поэтому чисто негативное понимание «уходов» (к чему «подталкивает» сама семантика этого термина) некорректно, когда речь идет об их функциях в реальной профессиональной деятельности.

Все многообразие «уходов» в первом приближении можно рассмотреть в двух координатах: «внешний – внутренний», «позитивный – негативный».

Безусловно, *негативным внешним «уходом»* является полное прекращение человеком выполнения некоторой деятельности, связанное с оценкой субъектом воз-

никших трудностей (внешних или внутренних) как непреодолимых или угрожающих его жизни и здоровью.

Классическим внешним «уходам» относятся *релаксационные «уходы»* (обычно кратковременные – перекуры, перекусы), широко исследуемые в психологии труда (в том числе с практической целью их психологического проектирования и внедрения), в связи с проблематикой профилактики и купирования негативного состояния утомления, восстановления энергетических ресурсов субъекта (Климов, 1988).

Другая группа «уходов», условно называемая *внутренними*, в сущности, свидетельствует о смещении исследовательского акцента на внутреннюю, собственно психическую динамику, сопряженную со значительным сокращением (упрощением) внешне наблюдаемой активности субъекта (моторной, вербальной, глаздвигательной) в сложных (в том числе экстремальных) ситуациях.

Такие «уходы» могут выполнять, во-первых, *функцию активизации* совокупного жизненного опыта субъекта, позволяя привлечь к решению конкретной задачи средства из других сфер его жизнедеятельности (например, феномен «расширяющего мышления» – Китаев-Смык, Боброва, 1988).

Вторым видом *позитивного внутреннего «ухода»* можно считать *рефлексивные процессы*, также зачастую подключаемые субъектом в затруднительных ситуациях, обеспечивая осознание им как предметно-содержательных, так и личностно-смысловых аспектов выполняемой деятельности. Вместе с тем многочисленные исследования функций и «вклада» рефлексивных процессов в эффективность реальной профессиональной деятельности (в основном применительно к субъект-субъективным ее видам) свидетельствуют о том, что рефлексия разделяет участь любых психических образований: ни одно из них «в одиночку» не может претендовать на основополагающее значение в детерминации реального поведения человека (Карпов, Пономарева, 2000; Кашапов, 2006). Подобные факты стимулировали обращение к проблемам, связанным с изучением природы «неявного знания» как важного регулятора реального взаимодействия человека с миром (Полани, 1983).

Третий вид внутренних «уходов» (чаще всего оцениваемых как *негативные*) презентует проблематику способов совладания субъекта с собственными неблагоприятными психическими (или функциональными) состояниями, возникающими у него в трудных (в том числе экстремальных) ситуациях труда (и жизни вообще). В реальной профессиональной деятельности это еще и проблема «согласования» человеком своей активности (своих возможностей) по нормализации эмоционально окрашенных (тревога, растерянность и т.д.) отрицательных состояний с выполнением самой деятельности. Исследования показали, что, наряду с *негативным* вариантом данного вида «уходов» (или «зацикленностью» субъекта на восстановлении лишь комфортного психического состояния, сопровождающегося существенным ухудшением качества выполнения профессионального труда), возможен и *позитивный* вариант саморегуляции их сопряжения («уходы» *межсистемного согласования*).

Важными детерминантами данного варианта являются сознательное владение субъектом приемами регуляции состояний, а также его личностные свойства и ценности (Дикая, 2012).

Исследование психических состояний человека (положительных и отрицательных) в контексте синергетики (концепций самоорганизации) – как динамических неравновесных систем – позволило выявить еще одну позитивную функцию «уходов». Их многовариативная динамика в ходе разрешения субъектом трудной (профессиональной или житейской) проблемы не просто адаптивна (диссипация в пове-

дение), но свидетельствует о диссипации в новообразования (в виде новых знаний, обобщений, личностных свойств) (Прохоров, 1998).

Описанные выше три вида позитивных внутренних «уходов» презентируют активность субъекта, в основном, как произвольно-сознательное (преимущественно рефлектирующее) «начало» в его взаимодействии с миром.

Четвертый вид внутренних «уходов» («продуктивные паузы») характеризует субъекта уже как системное единство разных видов активности – внешней и внутренней, сознательной и бессознательной. Унаследованная от психоанализа идея всемогущества бессознательного трансформировалась позднее в более продуктивную – о важной его роли и в сознательном поведении человека (Анцыферова, 2006; Брушлинский, 1996; Пономарев, 1960).

В этой связи в общей и прикладной психологии стали интенсивно исследоваться условия и способы активизации «спонтанности» психической жизни человека, открытия доступа к неосознаваемым (или плохо осознаваемым) ее содержаниям. Наиболее масштабно эти вопросы исследовались в психологии мышления (особенно при решении творческих задач), в связи с феноменами *подсказки, интуиции, инсайта* и т.д. В настоящее время, в прикладном плане, аналогичные проблемы решаются в русле концепции *неявных знаний*. При этом эксплицируется более общая установка: как сделать эти неосознаваемые содержания *реальными регуляторами* профессиональной деятельности (не ставя «сверхзадачи» обязательно сделать их осознаваемыми) (Журавлев, Нестик, 2008; Практический интеллект, 2002).

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОЛОЖЕНИЯ САМОРЕГУЛЯЦИИ СУБЪЕКТОМ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Зобков А.В. (Владимир)
av.zobkov@gmail.com

Анализ проблемы регуляции деятельности в отечественной и зарубежной психологии подтверждает сложность и многогранность взглядов и концепций по данной проблематике. Так, в большинстве подходов выделяется один из аспектов саморегуляции: эмоциональная или волевая регуляция, интеллектуальный контроль, поведенческий контроль, указывается источник саморегуляции как интеллектуальный, личностный, энергетический ресурс человека. Открытыми остаются вопросы о психологической структуре и специфичности саморегуляции субъектом учебной деятельности (УД), о проблемах развития саморегуляции в онтогенезе.

Теоретические знания, понимаемые как единство содержательного абстрагирования, обобщения и накопления теоретических понятий, составляющие содержание УД, могут возникнуть в сознании учащегося лишь как следствие его собственной деятельности, в результате его собственной активности. Следует отметить, что сам процесс усвоения знаний, формирования умений и навыков, а также процесс формирования саморегуляции учащимся деятельности происходит лишь в результате совпадения активности обучающегося и активности обучаемого, т.е. при субъект-субъектной системе обучения. Вероятно, следует утверждать, что именно субъект-субъектная система обучения обеспечивает формирование у учащегося саморегуляционного типа обучения. Это такой тип обучения, который контролируется и регулируется самим учащимся, позволяя ему осуществлять выход за пределы заданного (самотивация) учителем (педагогом) учебного материала, проявлять само-

стоятельность и инициативность в решении учебных заданий, а также активное целеосуществление в условиях непосредственного взаимодействия с обучаемым и другими участниками обучения.

Субъектно-деятельностный подход в психологии широко разрабатывается (К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский, С.Л. Рубинштейн, Е.А. Сергиенко и др.), что позволяет провести качественный и количественный анализ деятельности человека и ее внутренней регуляции. Однако отметим, что в современной отечественной психологии он постепенно и незаслуженно отходит как бы на второй план, уступая по популярности различным психотерапевтическим и иным научно-практическим и психолого-экономическим направлениям. В действительности аналитические и объяснительные возможности субъектно-деятельностного подхода в психологии далеко не исчерпаны. При таком подходе изучение предметов, явлений ведется системно, с учетом всесторонних связей, в их развитии, на основе практики, а также с учетом тех сторон и связей, которые существенны в конкретных условиях и в целях рассмотрения. Вероятно, в связи с этим в настоящее время в ИП РАН активно разрабатывается и внедряется в исследовательскую практику системно-субъектный подход, учитывающий положения субъектно-деятельностного подхода.

Саморегуляция субъектом УД рассматривается нами как психологический уровень регуляции УД, основанный на внешних индивидуальных и внутренних индивидуальных ресурсах, интегрируемых субъектом для обеспечения эффективности и надежности УД.

Используя термин «саморегуляция УД», мы подчеркиваем психологический уровень осознанной регуляции содержания УД, который зарождается и развивается на основе формирующейся самооценки как внутреннего личностного плана целостной регуляции действия и деятельности. Таким образом, в качестве системообразующего компонента саморегуляции субъектом УД мы рассматриваем не деятельность, а самооценку, формируемую и проявляемую в процессе деятельности.

Субъект – это самостоятельный и инициативный в целеполагании и целеосуществлении человек, сознательно и ответственно выбирающий способы своих действий, человек, обладающий самоорганизацией и саморегуляцией пространства своей жизнедеятельности. Приведенное определение в определенной мере согласуется с представлением А.В. Брушлинского о субъекте деятельности (Брушлинский, 2002, 2006).

При рассмотрении субъекта УД мы опираемся на следующие основные положения:

1) единства интеллектуальных, эмоционально-волевых, мотивационно-организационных и коммуникативных компонентов психической организации на объективно-психологическом уровне анализа деятельности;

2) единства мотивационных, целевых, самооценочных компонентов психической организации, проявляемых на личностном уровне анализа деятельности;

3) единства объективно-психологических и собственно-психологических компонентов саморегуляции субъектом УД, проявляемых на интегративном уровне анализа деятельности;

4) структурная организация компонентов саморегуляции будет обладать своей спецификой на каждом этапе обучения субъекта УД в школе и вузе, начиная с подросткового возраста, достигая своего акмеологического уровня в юношеском возрасте.

Таким образом, саморегуляция субъектом УД рассматривается как единая система, включающая три уровня регуляции, имеющих свои подсистемы регуляции.

Субъектная (интегративная) характеристика определяется уровнем развития учащегося как субъекта, отражая степень интегративности всех поликомпонентов.

Мы считаем, что исследовательский подход, в котором предпринимается попытка раскрыть структуру саморегуляции с позиций объективно-психологического (индивидуально-поведенческого), собственно-психологического (личностного) и интегративного (субъектного) уровней, где объективно-психологические (индивидуально-поведенческие), личностные и субъектные составляющие саморегуляции деятельности представлены в единстве, является существенным дополнением к работам, изучающим проблему структурной организации саморегуляции человеком деятельности.

Ниже сформулируем методологические принципы, положенные в основу исследования и отражающие его концептуальные положения.

1. *Принцип системно-субъектного подхода в исследовании.* Системно-субъектный подход в исследовании предполагает исследование саморегуляции субъектом УД на трех уровнях: индивидуальном (объективно-психологическом), личностном (собственно-психологическом), субъектном (интегративном), рассматривая внешние и внутренние проявления субъекта УД в единстве. Каждый уровень саморегуляции субъектом УД имеет свои специфические компоненты, которые в целом отражают когнитивный, эмоционально-ценностный и поведенческий аспекты саморегуляции деятельности. Данный принцип, реализуемый в исследовании, позволяет осуществлять целенаправленное исследование по изучению и в последующем формированию субъекта УД.

2. *Принцип саморегуляции учебной деятельности.* Саморегуляция субъектом УД – целостное многоуровневое и многокомпонентное образование, все уровни и компоненты которого тесно взаимосвязаны, хотя и обладают определенной самостоятельностью. Саморегуляция субъектом УД может быть описана с точки зрения представления субъекта УД об индивидуально-поведенческих, личностных и субъектных проявлениях саморегуляции. Саморегуляция субъектом УД оказывает существенное влияние на формирование и коррекцию субъектно-деятельностных характеристик, на акме-достижения в УД, на ее продуктивность, на качество обучения.

3. *Принцип акмеологического подхода в обучении и воспитании.* В каждом учащемся следует видеть саморазвивающуюся личность, ориентированную на акмедостижения в УД, на саморегуляцию деятельности.

4. *Принцип самопознания.* Самопознание – начальный этап саморегуляции поведения и деятельности, ориентирующий учащегося на осознание собственной индивидуальности, свободы и ответственности за саморазвитие.

5. *Принцип возрастного развития саморегуляции субъектом УД.* Саморегуляция УД, осуществляемая учащимся в соответствии с возрастными особенностями, имеет свои структурно-содержательные закономерности развития и функционирования на этапах школьного и вузовского обучения, обеспечивая индивидуально-субъектное развитие, продуктивность УД.

6. *Принцип гуманизации образовательного процесса.* Субъект УД формируется только в системе субъект-субъектного обучения, он равноправный участник образовательного процесса. Это основное средство формирования саморегуляционного типа обучения учащегося.

7. *Принцип типологизации саморегуляции субъектом УД.* Типологизация саморегуляции субъектом УД, как самостоятельная задача обобщающих критериев саморегуляции, позволяет в условиях школьного и вузовского обучения осуществлять дифференцированный подход, повышая тем самым качество обучения субъекта УД.

8. *Принцип моделирования в исследовании саморегуляции субъектом УД.* Модель процессов саморегуляции позволяет анализировать реальную обеспеченность отдельных функциональных звеньев и процесса в целом, рассматривать любой вовлеченный в целенаправленную активность психический феномен в его соотносительности с конкретным регуляторным звеном, выявлять его конкретное место и роль в целостном регуляторном процессе, в режимном механизме саморегуляции.

Важнейшей функцией саморегуляции субъектом УД является обретение относительной устойчивости поведения субъекта УД, внутренней гармонизации, субъектной представленности в УД (активности, творчества, осознанности, целеустремленности) – иными словами, осознанной самореализации в деятельности.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПОКАЗАТЕЛЕЙ СТИЛЯ САМОРЕГУЛЯЦИИ С ЛИЧНОСТНЫМИ ОСОБЕННОСТЯМИ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ

Исаева Е.Р., Лебедева Г.Г., Павлова О.В. (Санкт-Петербург)
isajeva@yandex.ru

Переход современного образования на новый стандарт обучения подразумевает самостоятельность студентов и их умение организовать собственную учебную деятельность. Психологическую основу самостоятельности составляет сформированная система саморегуляции. Основные принципы регулирования в живых системах были сформулированы П.К. Анохиным и Н.А. Бернштейном. Изучением процесса саморегуляции занимались С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев, Н.А. Менчинская, К.А. Абульханова-Славская, А.К. Осницкий, О.А. Конопкин, Г.С. Прыгин, В.И. Моросанова и др.

В понимании саморегуляции мы будем опираться на определение, данное В.И. Моросановой, которая рассматривает саморегуляцию «как процесс инициации и управления произвольной активностью» (Моросанова, 2004).

Функциональные компоненты системы саморегуляции реализуются одним из частных регуляторных процессов, к которым относятся:

- планирование целей;
- моделирование значимых для достижения цели достижений условий;
- программирование действий;
- оценивание;
- коррекция результатов (Моросанова, 2004).

Целью настоящего исследования являлось изучение взаимосвязей показателей стиля саморегуляции с личностными особенностями студентов-первокурсников.

В исследовании принял участие 221 студент 1 курса лечебного факультета СПбГМУ им. акад. И.П. Павлова (155 девушек, средний возраст – $17,95 \pm 1,96$ и 66 юношей, средний возраст – $18,27 \pm 2,4$).

В исследовании использовались методика определения уровня личностной и ситуативной тревожности Ч. Спилбергера в обработке Ю.Л. Ханина; пятифакторный личностный опросник МакКрае-Коста «Большая пятерка»; Опросник «Стиль саморегуляции поведения – 98» (ССП–98) В.И. Моросановой.

Тесную структуру взаимосвязей с личностными особенностями образуют такие показатели, как общий уровень саморегуляции, гибкость, программирование и моделирование.

Общий уровень саморегуляции положительно связан с самоконтролем, готовностью к сотрудничеству и личностными ресурсами, т.е. чем выше у студентов уровень самоконтроля, а также чем большую готовность проявляют студенты к сотрудничеству с другими людьми, тем выше у них уровень саморегуляции. Положительные взаимосвязи общего уровня саморегуляции с личностными ресурсами показывают, что чем выше у студента познавательная активность и способность работать с новой информацией, тем выше уровень саморегуляции. Отрицательные связи общего уровня саморегуляции с показателем личностной и ситуативной тревожности указывают на то, что чем выше у студентов тревожность, тем ниже уровень их саморегуляции. Следовательно, чем чаще студенты переживают тревожность в ситуациях обучения и общения с людьми, тем сложнее им планировать свою деятельность, ставить цели, адекватно оценивать условия среды и свои ресурсы.

Показатель гибкости имеет схожую структуру взаимосвязей со структурой показателя «общий уровень саморегуляции». Выявлены положительные корреляции гибкости с готовностью к сотрудничеству, эмоциональной стабильностью и личностными ресурсами и отрицательные – с личностной и ситуативной тревожностью. Таким образом, у более тревожных студентов мы наблюдаем меньшую гибкость в поведении и способность корректировать свои планы, в зависимости от изменившихся условий среды. При этом студенты, более готовые к сотрудничеству, эмоционально стабильные и проявляющие большую познавательную активность, демонстрируют большую гибкость в корректировке планов при изменяющихся условиях среды. Также показатель гибкости отрицательно связан с удовлетворенностью отношениями студентов с сокурсниками и преподавателями. Чем больше студенты удовлетворены своими отношениями с сокурсниками и преподавателями, тем меньшую гибкость они проявляют в поведении.

Показатели планирования деятельности и моделирования имеют одинаковую структуру связей с личностными особенностями, а именно: выявлены положительные связи с самоконтролем, с готовностью к сотрудничеству с другими людьми и личностными ресурсами. Таким образом, чем выше у студента самоконтроль, чем больше он проявляет активность в познавательной деятельности и чем чаще он готов к сотрудничеству с другими людьми, тем продуктивнее он умеет планировать свою деятельность, адекватнее воспринимать и взвешивать условия, способствующие и препятствующие выполнению запланированной деятельности.

Студенты, обладающие такими личностными особенностями, как самоконтроль, готовность к сотрудничеству, эмоциональная стабильность и личностные ресурсы, лучше планируют свою деятельность, адекватнее оценивают условия внешней среды и свои ресурсы, способны изменить при необходимости свои планы и добиваться поставленных целей. Студенты с высоким уровнем ситуативной и личностной тревожности обладают более низким уровнем саморегуляции.

Для психологического сопровождения развития саморегуляции в СПбГМУ им. И.П. Павлова существуют:

1) в рамках курса «Введение в специальность» в форме лекций и семинаров студентам предоставляется информация об особенностях саморегуляции, здоровом образе жизни, личностных особенностях и их влиянии на саморегуляцию, а также о влиянии процессов памяти и внимания на саморегуляцию;

2) психодиагностическое исследование, включающее наблюдение, тестирование и анкетирование с предоставлением данных Ученому совету, а также разработка рекомендаций для преподавателей вуза;

3) психологическая служба, обеспечивающая:

а) помощь студентам младших курсов в адаптации в новой социальной и информационной среде;

б) психологическое просвещение: знакомство студентов и преподавателей с основами возрастной, педагогической, социальной психологии, психологии влияния и т.п.;

4) институт кураторства, способствующий внедрению эффективных форм индивидуального планирования самостоятельной учебной работы студентов, общественно полезного труда и отдыха студентов; осуществляющий работу по усилению в учебно-воспитательном процессе университета профессиональной направленности студентов, повышению их культурного уровня и общественной активности, формированию гражданской зрелости и ответственности перед обществом будущих врачей.

ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВАЯ ПРИРОДА ЛИЧНОСТНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Кастромицкая Е.В. (Одесса, Украина)

ela_lesha@mail.ru

Юность – решающий этап становления личности, идентичности, самопознания и субъектности, мировоззрения и самоопределения (Брушлинский, 1991). Именно в этом возрасте происходит становление человека как личности.

Подросток не всегда способен совладать со своим быстро растущим телом и его метаморфозами, не говоря уже о внутреннем состоянии. В целом, подростковые проблемы принято называть кризисом юношеского возраста. В 16–18 лет происходит ценностно-смысловая саморегуляция поведения. Подростку в этом возрасте необходимо прийти на помощь. У большинства детей со временем это проходит само собой, некоторым нужна помощь психолога. Если человек научится объяснять, а следовательно, регулировать свои действия, то потребность объяснить свое поведение волей-неволей приведет к подчинению этих действий новым законодательным схемам.

Необходимо помнить, что в этом возрасте подростки переживают философскую интоксикацию сознания, они оказываются поверженными в сомнения, раздумья, мешающие их активной деятельной позиции. Иногда состояние переходит в ценностный релятивизм. Важно предпринять множество различных шагов по структуризации этого релятивизма, помогая своему ребенку обрести позитивное мировоззрение.

На основе выработанной системы ценностей происходит определение смысла жизни. В поиске смысла жизни вырабатывается мировоззрение, расширяется система ценностей, формируется тот нравственный стержень, который помогает справиться с первыми житейскими неурядицами. Юноша начинает лучше понимать окружающий мир и самого себя, становится в действительности самим собой. Для

девушек наиболее значимыми ценностями являются «любовь», «счастливая семейная жизнь», «здоровье», «воспитанность», «чуткость», «аккуратность». Для юношей выше значение «независимости» (самостоятельности), «наличия хороших друзей», «материально обеспеченной жизни» (финансовой независимости). Таким образом, можно сказать, что различия в ценностных ориентациях юношей и девушек являются следствием усвоения поведенческих норм в процессе полоролевой социализации.

Личностное самоопределение как психологическое явление возникает на границе старшего подросткового и раннего юношеского возраста. Потребность в личностном самоопределении представляет собой потребность в формировании смысловой системы, в которой слиты представления о себе и о мире. Личностное самоопределение имеет ценностно-смысловую природу, активное определение своей позиции относительно общественно выработанной системы ценностей, определение на этой основе смысла своего собственного существования; обретение человеком своего ценностно-смыслового единства и его реализация есть определение себя в мире – самоопределение (Головаха, 2000). Существенной особенностью личностного самоопределения является его ориентированность в будущее, причем различаются два вида будущего: смысловое и временное будущее. Личностное самоопределение лежит в основе процесса самоопределения в старшем подростковом и юношеском возрастах, оно определяет развитие всех других видов самоопределения (социального и профессионального).

ПАТТЕРНЫ РЕГУЛЯЦИИ ПОВЕДЕНИЯ ВО ВРЕМЯ БЕРЕМЕННОСТИ

Ковалева Ю.В. (Москва)
julkov@inbox.ru

В рамках выполнения эмпирической задачи по типологизации паттернов регуляции поведения во время беременности проведен кластерный анализ (КА) индивидуальных профилей контроля поведения женщин, находящихся в 3-м триместре беременности.

Теоретическая разработка и эмпирическая верификация конструкта «контроль поведения» подробно изложена в монографии Е.А. Сергиенко, Г.А. Виленской и Ю.В. Ковалевой «Контроль поведения как субъектная регуляция» (2010). Одним из основных теоретических оснований при разработке этого конструкта послужил субъектный подход А.В. Брушлинского (Брушлинский, 1999, 2002), а именно представления о целостности и интегрированности субъекта.

Было показано, что регуляция поведения во время беременности, представленная конструктом «контроль поведения» – интегративной характеристикой субъекта, проявляющейся в интеграции когнитивного, эмоционального и волевого контролей, различается при благополучном и неблагополучном течении беременности по таким параметрам, как целостность, интегрированность, взаимная компенсация (Ковалева, Сергиенко, 2007). При этом актуальной оставалась задача выделения типичных профилей контроля поведения без отнесения к тому или иному течению беременности.

Метод КА не предполагает выдвижения точной гипотезы о свойствах кластера, но допускает принципиальную возможность построения такой типологии. приме-

нялся КА, который позволяет производить разбиение объектов не по одному параметру, а по целому набору признаков. Кластеризации подвергалась матрица, строки которой соответствовали переменным, а столбцы участникам эксперимента. Таким образом, кластеризовались индивидуальные стандартизированные профили переменных контроля поведения.

Использовался иерархический КА и манхэттенский метод вычисления расстояния между объектами, допускающий расчет расстояния между переменными, измеренными в порядковых шкалах. Визуальная оценка деревьев, полученных с помощью различных методов объединения в кластеры, показала большую наглядность и перспективность для анализа объединения в кластеры по методу Варда, который направлен на создание близко расположенных кластеров и «стремится» создавать кластеры малого размера. С его помощью удалось получить три больших, приблизительно равных по размеру кластера, четко разделенных на такие же приблизительно равные малые подкластеры.

Изучались следующие переменные: эмоциональный контроль – Реактивная тревожность (РТ), Личностная тревожность (ЛТ), использовалась Методика диагностики самооценки Ч.Д. Спилбергера (Практическая психодиагностика, 1998); когнитивный контроль – Планирование (ПЛ), Программирование (ПР), Гибкость (Г), Моделирование (МОД), Оценка результата (ОР), Самостоятельность (САМ), Общий уровень регуляции (ОУ), использовался Опросник «Стиль саморегуляции поведения-98» – ССП-98 – В.И. Моросановой (Моросанова, Коноз, 2001); волевой контроль – Контроль за действием при неудаче (КДН), Контроль за действием при планировании (КДП), Контроль за действием при реализации (КДР), использовалась Шкала контроля за действием Ю. Куля (Шапкин, 1997).

Участниками исследования были 198 женщин, находящихся в 3-м триместре беременности.

Были сформированы 3 группы сравнения для описания типичных паттернов контроля поведения (КП) во время беременности. Численный состав групп N1= 76, N2= 60, N3= 62. Анализ уровневых различий между переменными КП во всех трех группах по методу Краскала–Уоллиса показал значимые различия по всем переменным КП, кроме КДР, что свидетельствует об удовлетворительно делении на кластеры.

Опираясь на данные статистического анализа по полученным группам, типичными паттернами регуляции поведения во время беременности можно дать следующее описание:

Группа 1: медианы распределений реактивной и личностной тревожности соответствуют умеренному уровню, медианы распределений переменных волевого контроля находятся на среднем уровне. Медианы распределений переменных когнитивного контроля находятся на высоком (4 переменных из 7, включая Общий уровень регуляции поведения), и среднем уровне.

Эта группа отличается от двух других, прежде всего, более высоким уровнем когнитивного контроля, т.е. активной и адекватной оценкой условий ситуации, более низким уровнем личностной тревожности (по сравнению с Группой 3), а также более уверенным поведением при принятии решений (по сравнению с Группой 2 и 3) и при возникновении трудностей (по сравнению с Группой 3).

Таким образом, Паттерн № 1 регуляции поведения во время беременности отличается оптимальным уровнем эмоционального контроля, поскольку умеренное повышение как реактивной, так и личностной тревожности в 3-м триместре является адекватным задачам этого периода, признаком личностной зрелости женщины,

ее активной включенности в ситуацию, эволюционно ожидаемым поведением в целом (Сергиенко, 1998; Соколова, 2006; Филиппова, 1999). Волевой контроль также можно назвать оптимальным, поскольку средний уровень его показателей свидетельствует о хорошем балансе усилия по преодолению трудностей периода – без перенапряжения, с умеренной ориентацией на собственные состояния без чрезмерного заикливания на них. Адекватность такого уровня волевого контроля отмечалась нами в ряде работ при анализе уровневых значений волевого контроля во время беременности (Ковалева, 2012).

Самый значительный ресурс этого паттерна регуляции поведения состоит в когнитивном контроле, который отличается высокой активностью по оценке условий ситуации и построению собственного поведения в соответствии с ними.

Паттерн № 1 можно назвать гармоничным и отвечающим задачам беременности.

Группа 2: медианы распределений реактивной тревожности соответствуют низкому уровню, личностной тревожности умеренному, медианы распределений переменных волевого контроля находятся на среднем уровне. Медианы распределений переменных когнитивного контроля находятся на среднем уровне (5 переменных из 7, включая Общий уровень регуляции поведения), и высоком уровне (2 переменные из 7).

Эта группа занимает промежуточное положение по уровню переменных когнитивного контроля – они ниже, чем в Группе 1, но выше, чем в Группе 3 (кроме переменной Самостоятельность, которая выше в Группе 3), и таким же промежуточным положением по уровню волевого контроля – он ниже, чем в Группе 1, но выше, чем в Группе 3. Уровень эмоционального контроля в этой группе по уровню не отличается от Группы 1, но выше, чем в Группе 3 (более низкий уровень реактивной и личностной тревожности, по сравнению с Группой 3).

Таким образом, Паттерн № 2 отличается небольшой недостаточностью активности эмоционального контроля, поскольку нормальный уровень реактивной тревожности хоть и является в целом признаком благополучного состояния, но, тем не менее, может свидетельствовать о недооценке сложности условий периода. Это согласуется со средним, в целом, уровнем когнитивного контроля этого паттерна, т.е. с умеренной активностью по оценке условий беременности, и планированию собственных действий. Низкий уровень самостоятельности является наиболее характерным признаком этого паттерна по сравнению с другими. Волевой контроль, тем не менее, вполне соответствует задачам беременности.

Паттерн № 2 также можно считать гармоничным и отвечающим задачам беременности, но это возможно только при наличии серьезной поддержки, например, опоре на ресурс партнера, семьи.

Группа 3: медианы распределений реактивной тревожности соответствуют среднему уровню, личностной тревожности высокому, медианы распределений переменных волевого контроля находятся на среднем уровне и низком уровне – КДН. Медианы распределений переменных когнитивного контроля находятся на низком уровне (6 переменных из 7, включая Общий уровень регуляции поведения), и среднем уровне (1 переменная из 7).

Эта группа занимает самое невыгодное положение в отношении уровня составляющих КП – переменные когнитивного контроля ниже, чем в Группе 1 и Группе 2 (кроме переменной Самостоятельность, которая ниже в Группе 2), уровень эмоционального контроля также ниже, чем в двух других группах (РТ и ЛТ выше, чем в

Группе 2, ЛТ выше, чем в Группе 1), уровень волевого контроля ниже, чем в двух других группах (соответствует уровню ориентации на состояние).

Таким образом, Паттерн № 3 отличается самым неблагоприятным сочетанием своих составляющих. Недостаточные возможности по пониманию условий ситуации связаны с неустойчивым эмоциональным состоянием, неуверенной личностной позицией, трудностями в принятии решений и при неудачах.

Был проведен также и внутригрупповой корреляционный анализ, который специально здесь не обсуждается, но конкретно по этому паттерну необходимо привести тот факт, что получена положительная связь между показателем ЛТ и ОУ, которая отсутствует в других паттернах. Т.е. более высокому уровню когнитивного контроля соответствует более высокая тревожность, более неуверенная личностная позиция. Исходя из этого, можно предположить, что высокая личностная тревожность может играть некоторую стимулирующую роль для активации когнитивной оценки ситуации, однако экономность такой организации представляется спорной.

Паттерн № 3 можно отнести к затратным способам регуляции поведения, не отвечающим задачам беременности, с высокой вероятностью личностной неготовности к материнству.

Полученные паттерны регуляции поведения могут быть соотнесены с типами и подтипами психологического компонента гестационной доминанты (ПКГД), выделенными И.С. Добряковым (Добряков, 2010). Так, Паттерн № 1 может соответствовать оптимальному типу ПКГД и такому его подтипу, как оптимально-тревожный подтип. Паттерн № 2 может соответствовать эйфорическому типу ПКГД, а Паттерн № 3 – тревожному и гипогестогнозическому типам ПКГД.

Выделение паттернов контроля поведения позволяет более дифференцированно подойти к анализу регуляции поведения во время такой актуальной жизненной ситуации, как вынашивание ребенка.

Соотнесение паттернов контроля поведения с ПКГД может также рассматриваться как очередной этап верификация конструкта.

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПОКАЗАТЕЛЕЙ РАЗВИТИЯ СПОСОБНОСТИ К САМОУПРАВЛЕНИЮ У СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО И ТРЕТЬЕГО КУРСА – БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Колобанов А.С. (Шуя)
actualis88@mail.ru

Исследование способности к самоуправлению связано с проблемой достижения успеха. В студенческом возрасте достижение успехов осуществляется в учебной деятельности. Развитая способность к самоуправлению способствует достижению успехов студентами в учебной деятельности, а также достижению успехов в будущей профессиональной деятельности. В сегодняшней социально-экономической и социально-политической формации важным становится понятие конкурентоспособности, где психологические исследования делают акцент на способностях и личностных качествах. Личностные качества могут выступать ресурсами в достижении успеха в профессиональной деятельности. Способность к самоуправлению изучена недостаточно во всех аспектах. В нашем исследовании приняли участие студенты,

обучающиеся по специальностям педагогического профиля, – будущие педагоги. Изучение способности к самоуправлению у будущих педагогов наиболее значимо, так как развитая способность к самоуправлению способствует успехам в педагогической деятельности. Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод о том, что изучение способности к самоуправлению является актуальным.

Необходимо уточнить определения понятий, связанных с понятием «самоуправление». Определение понятий (дефиниция) является необходимым и важным для каждой научной работы, так как понимания одного и того же понятия могут значительно отличаться, что неизбежно приводит к субъективности знания.

Исследованием самоуправления занимались ученые Н.М. Пейсахов и О.А. Конопкин, описавшие структуру самоуправления. Самоуправление состоит из восьми этапов: 1) анализ противоречий – психический процесс, который направлен на поиск, обнаружение противоречий во внешних (средовых) условиях и создание субъективной модели сложившейся ситуации; 2) прогнозирование – деятельность умственного характера, направленная на формирование моделей возможного будущего, где осуществляется построение предположений по поводу того, каким будет исход при тех или иных действиях субъекта; 3) целеполагание – мыслительная деятельность субъекта, ориентированная на формирование моделей необходимого, желаемого будущего, где вкрапляются лично-значимые цели. Субъект создает иерархически организованную модель, предполагающую существование структуры целей (стратегических, тактических и оперативных); 4) планирование – мыслительная деятельность, результатом которой является план в виде последовательности шагов к достижению каждой из поставленных целей и учет необходимых ресурсов на пути достижения цели (материальных, временных, физических и др.); 5) критерии оценки – здесь субъект определяет, какие явления объективной реальности могут стать признаками того, что движение направлено к сформированной цели, а не в сторону от нее; 6) принятие решения – этап перехода от внутреннего плана деятельности к внешнему; 7) самоконтроль – процесс получения информации об объективных изменениях во внешних условиях (среде) с целью сопоставления со сформированными критериями успешности; 8) коррекция – этап, обуславливающий изменения внешней активности субъекта и самих звеньев системы самоуправления в тех случаях, когда реальные результаты не совпадают с ожидаемыми. Самоуправление необходимо отличать от саморегуляции, где самоуправление является творческим процессом, направленным на создание новых стратегий и планов, а саморегуляция проявляется в изменениях, но происходящих в рамках норм и стереотипов. Несмотря на различия, по мнению Н.М. Пейсахова, структура самоуправления включает в себя структуру саморегуляции (Шевцов, 2008).

Рассматривая факторы успешности в учебной деятельности студентов, А.Д. Ишков разделяет понятия самоуправления, саморегуляции и самоорганизации на выборке студентов. Существует множество взглядов на определение самоуправления и саморегуляции, где одни авторы употребляют их как синонимы, другие разграничивают, а третьи называют одно компонентом или выражением другого. В своей работе А.Д. Ишков указывает на то, что понятия «самоуправление», «саморегуляция» и «самоорганизация», несмотря на большое количество их определений, можно считать синонимичными (Ишков, 2004). Е.П. Ильин указывает на подходы, в которых самоуправление и саморегуляцию соотносят с волевой регуляцией. Под волей (произвольностью) понимается самоуправление поведением, где особый акцент делается на осознанность процесса самоуправления (Ильин, 2009).

Нами проведено исследование способности к самоуправлению студентов первого и третьего курса, в котором приняли участие студенты, обучающиеся по педагогическим направлениям, в количестве 80 чел. (1 курс – 35 чел., 3 курс – 45 чел.). В исследовании нами использованы следующие методики: методика «Способность к самоуправлению», разработанная Н.М. Пейсаховым, позволяющая оценить уровень развития способности к самоуправлению, а также уровень развития каждого этапа (элемента) самоуправления; методика определения способностей к самоуправлению В.И. Андреева.

В методике Н.М. Пейсахова выделяется пять уровней развития способности к самоуправлению: 1) низкий; 2) ниже среднего; 3) средний; 4) выше среднего; 5) высокий.

Обобщив полученные результаты исследования способности к самоуправлению студентов первого курса при помощи методики Н.М. Пейсахова, можно сделать следующие выводы об уровне развития способности к самоуправлению у исследуемых: 1) низкий – 0%; 2) ниже среднего – 28%; 3) средний – 42%; 4) выше среднего – 22%; 5) высокий – 8%. Из данных видно, что у большинства студентов из нашей выборки способность к самоуправлению находится на среднем уровне развития (42% от количества исследуемых).

Из полученных данных, в результате исследования способности к самоуправлению студентов третьего курса при помощи методики Н.М. Пейсахова, можно сделать следующие выводы об уровне развития способности к самоуправлению у исследуемых: 1) низкий – 0% исследуемых; 2) ниже среднего – 33% исследуемых; 3) средний – 50% исследуемых; 4) выше среднего – 17% исследуемых; 5) высокий – 0% исследуемых. Из полученных данных видно, что у большинства исследуемых (50% от исследуемой группы) уровень развития способности к самоуправлению средний.

Методика В.И. Андреева предполагает девять уровней развития способности к самоуправлению: 1) очень низкий; 2) низкий; 3) ниже среднего; 4) чуть ниже среднего; 5) средний; 6) чуть выше среднего; 7) выше среднего; 8) высокий; 9) очень высокий.

В результате исследования способности к самоуправлению студентов первого курса при помощи методики В.И. Андреева, можно сделать следующие выводы об уровне развития способности к самоуправлению: 1) очень низкий – 0%; 2) низкий – 0%; 3) ниже среднего – 0%; 4) чуть ниже среднего – 19%; 5) средний уровень – 33%; 6) чуть выше среднего – 37%; 7) выше среднего – 8%; 8) высокий – 3%; 9) очень высокий – 0%. Из полученных данных видно, что у большинства студентов данной выборки уровень развития способности к самоуправлению чуть выше среднего (37% от числа исследуемых).

Из результатов исследования студентов третьего курса, полученных при помощи методики В.И. Андреева, можно сделать следующие выводы об уровне развития способности к самоуправлению у студентов: 1) очень низкий – 0% исследуемых; 2) низкий – 0% исследуемых; 3) ниже среднего – 8% исследуемых; 4) чуть ниже среднего – 25% исследуемых; 5) средний – 34% исследуемых; 6) чуть выше среднего – 8% исследуемых; 7) выше среднего – 25% исследуемых; 8) высокий – 0% исследуемых; 9) очень высокий – 0% исследуемых. Из полученных результатов видно, что у наибольшего числа исследуемых (37% от исследуемой группы) способность к самоуправлению находится на среднем уровне развития. Результаты, полученные с использованием методики Н.М. Пейсахова, подобны результатам, полученным при помощи методики В.И. Андреева, что может быть следствием схожести методик.

Необходимо отметить то, что использованные нами методики зависят от самооценки исследуемых, так как построены на самооценивании. Данная особенность может повлиять на достоверность полученных результатов. С целью исключения влияния такого фактора, как неадекватная самооценка, мы дополнительно провели исследование самооценки студентов и приняли для обработки результаты только тех студентов, чья самооценка адекватна.

Проведен корреляционный анализ с целью выявления корреляционной связи между показателями, полученными при помощи методики «Способность к самоуправлению» Н.М. Пейсахова, и показателями, полученными при помощи методики В.И. Андреева, направленной на исследование уровня развития способности к самоуправлению. Полученная корреляция r Спирмена равна 0,72 (при $p \leq 0,05$), что говорит о достоверной положительной сильной связи. Основываясь на данном корреляционном значении, можно утверждать, что методика Н.М. Пейсахова и методика В.И. Андреева схожи. Данный факт объясняет схожесть результатов об уровне развития способности к самоуправлению студентов, полученных при помощи данных двух методик при исследовании одной и той же группы.

Исходя из данных, можно сделать вывод о том, что у большинства студентов как первого, так и третьего курса развитие способности к самоуправлению находится на среднем уровне. Полученные результаты показывают отсутствие отличия в уровне развития способности к самоуправлению у студентов первого и третьего курса. Это обосновывает необходимость разработки и реализации развивающей программы, направленной на развитие способности к самоуправлению. Также необходимо отметить, что проблема способности к самоуправлению изучена недостаточно хорошо и нуждается в дальнейших исследованиях.

НАДЕЖНОСТЬ ДЕЙСТВИЙ СПАСАТЕЛЕЙ И ИНДИВИДУАЛЬНО-ТИПОЛОГИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА ВЗАИМОСВЯЗИ ЛИЧНОСТНО-ТЕМПЕРАМЕНТАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ, ОСОЗНАННОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ И ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ СТРЕССОВОГО ТИПА

Кондратюк Н.Г. (Москва)
n.kondratyuk@gmail.com

В период с 2008 по 2012 г. в лаборатории психологии саморегуляции ФГНУ «Психологический институт» РАО были проведены исследования, цель которых заключалась в выявлении индивидуально-типологических особенностей, определяющих устойчивость к развитию состояний стрессовой этиологии, обеспечивая тем самым надежность и эффективность действий человека в стрессовых условиях профессиональной деятельности. В ходе исследований с использованием факторного и кластерного анализа была разработана типологическая структура взаимосвязи личностных, регуляторных и функциональных особенностей и на этой основе высказано предположение о существовании четырех типов: «Гармоничные», «Стратегичные», «Автономные», «Оперативные» (своеобразие сочетания личностных, регуляторных и функциональных особенностей в каждой из четырех типологических групп – подробно см.: Моросанова, Кондратюк, 2012). Данные исследования были проведены в контексте дифференциально-психологического подхода к осознанной саморегуляции произ-

вольной активности, разрабатываемого в лаборатории психологии саморегуляции. Теоретико-методологическим основанием этого подхода являются теория оперативной регуляции действий Д.А. Ошанина – одного из основателей отечественной инженерной психологии и эргономики, представления о нормативной модели осознанной саморегуляции деятельности (Конопкин, 1980) и концепция индивидуального стиля саморегуляции (Моросанова, 1995).

В данной статье представлены результаты сопоставления выделенных в описанном выше исследовании типологических группах с реальными оценками надежности действий профессионалов-спасателей. Перед нами стояла задача исследовать, как будут распределены спасатели с различными показателями надежности действий в группах «Гармоничные», «Стратегичные», «Автономные» и «Оперативные». Для решения данной задачи для каждого из спасателей, относящихся к одному из четырех типов, были получены независимые оценки надежности их действий. В исследовании участвовало 87 спасателей. Показатели надежности действий были получены с использованием экспертной анкеты.

Экспертная анкета разрабатывалась для получения независимых оценок надежности действий каждого испытуемого с точки зрения безошибочности и эффективности выполняемой ими работы (Кондратюк, 2012). В данной анкете отражены основные содержательные аспекты профессиональной деятельности спасателей. Оценки надежности действий спасателей выносятся отдельно в штатной и нештатной ситуации. Для сопоставления были использованы следующие показатели: БД1 – безошибочность действий в штатной ситуации; БД2 – безошибочность действий в нештатной ситуации; ТХ1 – устойчивость навыков работы с техникой и оборудованием в штатной ситуации; ТХ2 – устойчивость навыков работы с техников и оборудованием в нештатной ситуации; ТЧ1 – точность выполнения действий, заданий, инструкций в штатной ситуации; ТЧ2 – точность выполнения действий, заданий, инструкций в нештатной ситуации; НВ1 – надежность взаимодействия в штатной ситуации; НВ2 – надежность взаимодействий в нештатной ситуации.

Процедура получения оценок состояла в том, что каждый из испытуемых оценивал профессиональное мастерство всех остальных коллег по пятибалльной шкале. Сбор данных проводился отдельно с каждым спасателем, которому предлагалось оценить профессиональные качества своих коллег, не принимая во внимание личностные особенности.

Мы выдвинули предположение о том, что у спасателей, относящихся к «Гармоничному» и «Оперативному» типам, оценки надежности действий должны быть значимо выше, по сравнению со спасателями, относящимися к «Стратегичному» и «Автономному» типам.

Сразу отметим, что в группу «Стратегичные» попали только 3 чел. с данными экспертных оценок, в связи с чем статистический анализ для данной группы оказался неприемлем. Столь малое количество спасателей в данной группе обусловлено спецификой сочетания личностных, регуляторных и функциональных особенностей, делающих представителей данной группы наиболее уязвимыми к развитию стрессовых состояний и снижающих надежность их действий в экстремальных условиях профессиональной деятельности. Характерными особенностями для представителей типологической группы «Стратегичные» являются самые высокие показатели по нейротизму, интровертированности, низкий общий уровень саморегуляции, формирующейся за счет недостаточного развития всех процессов и низкого уровня развития регуляторно-личностных свойств, включая самый низкий уровень по надежности осознанной саморегуляции. Как мы видим, такая комбинация личностных и регуля-

торных особенностей делает данный тип профессионально уязвимым для деятельности спасателей и способствует развитию и купированию острых и хронических стрессовых проявлений, а также формированию личностно-поведенческих деформаций.

Среди оставшихся трех групп количество спасателей распределилось следующим образом: «Гармоничные» – 35 чел.; «Автономные» – 13 чел.; «Оперативные» – 36 чел.

В основном спасатели распределились между двумя типами: «Гармоничные» и «Оперативные».

Результаты сопоставления диагностических показателей надежности действий спасателей для трех типологических групп: «Гармоничные», «Оперативные» и «Автономные» – были проведены с использованием U-критерия по методу Манна-Уитни.

В соответствие с полученными результатами, значимых различий оценок надежности действий в *штатных ситуациях* между группами «Гармоничные», «Оперативные» и «Автономные» выявлено не было. При этом значимые различия, касающиеся оценок надежности действий в *нештатных ситуациях*, проявились между группами «Оперативные» – «Автономные» и на уровне тенденции в группах «Гармоничные» – «Автономные». Различий между группами «Гармоничные» и «Оперативные» по оценкам надежности действий выявлено не было, что, на наш взгляд, не случайно, так как представителям обеих групп свойственна высокая надежность действий в психологически напряженных условиях (по данным экспертной анкеты). Кроме того, со стороны регуляторных особенностей обе типологические группы характеризуются высокой сформированностью процессов моделирования, программирования, оценивания результатов, высоких значений достигают также регуляторная гибкость и надежность осознанной саморегуляции, что же касается темпераментально-характерологических и функциональных особенностей, то общим является низкая выраженность нейротизма и отсутствие значимо выраженных стрессовых проявлений. По сравнимым показателям оценок надежности действий в нештатных ситуациях (БД2, ТХ2, ТЧ2, НВ2) отмечается только один порядок отношений средних: средние в группах «Гармоничные» – «Оперативные» по показателям надежности действий в нештатных ситуациях значимо не отличаются, но значимо выше, чем в группе «Автономные» ($A < G = 0$).

На наш взгляд, полученные результаты сравнения оценок надежности действий спасателей в типах «Гармоничные» «Автономные» и «Оперативные», а также представленность «Стратегичного» типа только тремя испытуемыми, подтверждают правомерность разработанной регуляторно-личностной типологии для анализа надежности действий человека в психологически напряженных ситуациях.

НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ РАЗЛИЧИЙ ПРОЦЕССОВ САМОРЕГУЛЯЦИИ

Корнеева С.А. (Белгород)
korneeva@bsu.edu.ru

В исследованиях роли индивидуально-психологических особенностей процессов саморегуляции в профессиональном самоопределении показано, что недостаточная сформированность саморегуляции является основной причиной трудностей на пути профессионального самоопределения и овладения необходимыми умениями и зна-

ниями при освоении конкретной профессиональной деятельностью (Обносков, 1986; Осницкий, Чуйкова, 1999). О.А. Конопкину принадлежит конструктивная идея (корни ее можно проследить в работах С.Л. Рубинштейна) об осознанности саморегуляции, ее системности и принадлежности субъекту деятельности. Основной, собственно регуляторный смысл процессов психической саморегуляции заключается, по О.А. Конопкину, в достижении субъектом уровня информационной определенности, необходимой для осуществления целенаправленной деятельности. Структурно-функциональный аспект изучения процессов саморегуляции в составе и единстве двух обозначенных проблем позволяет вскрыть процесс реализации основных принципов управления в специфических системах психической саморегуляции и выделить единую для разных видов произвольной активности человека функциональную структуру регуляторных процессов. (Конопкин, 1980).

Основатель нейропсихологии А.Р. Лурия отмечал необходимость разработки нейропсихологических подходов к проблеме личности, к проблеме индивидуальности (Лурия, 1984). Необычайно плодотворной в этом плане оказалась его концепция о парциальном доминировании отдельных зон мозга. Опыт апробации критериев диагностики парциальных асимметрий, по А.Р. Лурия, и выявление их корреляций с особенностями эмоционально-личностной сферы, когнитивных и регуляторных процессов позволили в дальнейшем предложить нейропсихологическую типологию индивидуальных особенностей человека. А.Р. Лурия отмечал, что нейропсихологическое исследование личности должно исходить из условия прижизненного формирования высших психических функций и их динамической мозговой организации.

Уяснение взаимосвязи особенностей саморегуляции, с особенностями функциональной организации деятельности мозга с необходимостью требует дополнительных исследований. Исследование процессов саморегуляции в контексте общей и дифференциальной психологии поможет выявить соотношение механизмов природообусловленных и приобретенных в процессе обучения и воспитания, а в дальнейшем способствовать их совершенствованию.

В проведенном исследовании изучались наиболее общие характеристики саморегуляции активности (поведения), выявляемые с помощью общеизвестных личностных опросников. При этом изучались связи показателей функциональной асимметрии с наиболее общими процессами саморегуляции активности в реактивных и импульсивных формах поведения, в деятельности и личностно организованных.

Целью исследования явилось изучение взаимосвязи показателей функциональной асимметрии с особенностями саморегуляции студентов.

При постановке гипотезы мы исходили из того, что с помощью общеизвестных методик можно будет выявить личностные характеристики, соотносимые с разноразмерной феноменологией саморегуляции активности студентов, и предполагали, что разные уровни феноменологии саморегуляции активности – адаптационный, деятельностный и личностный – могут быть по-разному связаны с особенностями функциональных асимметрий мозга.

Исследование проводилось на 315 испытуемых. Выборка состояла из студентов Белгородского государственного университета, из них 195 юношей и 120 девушек в возрасте от 17 до 20 лет.

Необходимым условием успешности профессионального становления как на этапе первичного профессионального самоопределения, так и на этапе профессионального обучения является некоторая общая способность к самостоятельной организации деятельности и управлению ею (Конопкин, Осницкий, 1992). Активность

личности и способность к осознанной саморегуляции деятельности являются необходимыми условиями успешного профессионального становления и формирования профессиональной пригодности специалиста. Результаты исследований О.А. Конопкина и А.К. Осницкого свидетельствуют о наличии связи между профессиональным самоопределением старшеклассников, учебной успеваемостью студентов и развитостью осознанной регуляции деятельности. С возрастом становятся более отчетливыми профессиональные интересы и склонности, снижается количество ошибок рефлексии, увеличивается стабильность в работе и способность к переносу действий в новые условия, повышается адекватность оценки себя как предпочитаемого участника сотрудничества, повышается общий уровень сформированности регуляторного опыта, регуляторный опыт приобретает большую целостность и системность, в нем отчетливее обнаруживается взаимозависимость всех составляющих (Осницкий, Бякова, Истомина, 2009).

Таким образом, интерес к студентам первых курсов объясняется их переходом на качественно новые условия обучения, а следовательно, и новые требования, предъявляемые к уровню развития навыков осознанной саморегуляции деятельности. Это и определило логику выбора испытуемых.

В работе использовались 2 блока методик.

1. Методики, ориентированные на диагностику показателей функциональной асимметрии.

2. Методики для диагностики индивидуальных личностных характеристик, так или иначе связанных с показателями саморегуляции.

Полученные в ходе исследования данные позволили подтвердить предположение о латеральных нейрофизиологических основах индивидуальных различий, которые могут находить проявление в интеллектуальной и эмоциональной активности, а также, что наиболее ценно для данной работы, в особенностях регуляторных процессов.

Сочетание общепсихологического и дифференциально-психологического подхода позволило установить многоуровневые связи особенностей функциональной асимметрии с поведенческими и личностными характеристиками саморегуляции, реализуемыми в системе действий по организации временного и жизненного пространства человека. Связи устанавливались между разноуровневыми индивидуальными личностными и деятельностными особенностями саморегуляции и особенностями функциональной асимметрии, фиксируемыми в профилях латеральной организации и в показателях моторных проб.

Полученные данные подтвердили предположение о латерализации нейрофизиологических основ индивидуальных различий, которые находят проявление в интеллектуальной и эмоциональной активности, а также, что наиболее ценно в контексте нашего исследования, в особенностях регуляторных процессов.

Взаимосвязанный анализ отмечаемого студентами у себя наличия или отсутствия структурно-компонентных умений, и функциональных, динамических и личностно-стилевых особенностей саморегуляции позволил выявить связь этих показателей с латерализацией профилей. У студентов с правым показателем моторной пробы («перекрест рук») в большей степени развиты процессы целеполагания и удержание цели, анализа и моделирования условий, выбора средств и способов действий, а также оценка результатов и их коррекция. Они чаще отмечают у себя наличие уверенности, пластичности, практичности и устойчивости в регуляции деятельности, инициативности, осознанности, ответственности, чем респонденты с левым показателем моторной пробы.

При сопоставлении показателей моторной пробы и ПЛО, свидетельствующих об асимметрии в организации мозговых структур, с личностными особенностями (связанными с саморегуляцией) испытуемых был выявлен ряд значимых различий в выраженности коммуникативных свойств и особенностей межличностного взаимодействия, различия эмоционально-волевой и интеллектуальной сферы респондентов. Было установлено, что испытуемые-левши более импульсивны, озабочены, замкнуты, а испытуемые с правым показателем моторной пробы («перекрест рук») более динамичны, адекватны и эффективны в ситуациях общения. Респонденты с левосторонней асимметрией в организации мозга более сдержанны, робки, менее уверены в себе, сомневаются в ситуации принятия решения. Эмоциональная устойчивость, сила «Я» более характерны для испытуемых с правым показателем пробы А.Р. Лурия «перекрест рук» и накоплением праволатеральных признаков в ПЛО. Т.е. они более склонны демонстрировать выдержанность и эмоциональную зрелость. Выявлены различия по показателям организованности и напряженности, что подтверждает большую организованность и более высокий самоконтроль у испытуемых с правым показателем пробы «перекрест рук» и накоплении праволатеральных признаков в ПЛО. У этих респондентов достаточно развит волевой контроль над своими эмоциями и поведенческими реакциями, благодаря чему они хорошо работают в группе. У испытуемых с левосторонней асимметрией в организации мозга выявлены более высокие баллы по шкале спонтанности (способности спонтанно действовать и выражать свои чувства), что свидетельствует о возможности респондента действовать импульсивно, используя не просчитанные заранее способы. При этом испытуемым левшам чаще свойственны высокие баллы по шкале креативности, характеризующей творческую направленность личности.

На основании полученных данных можно утверждать:

– динамические характеристики саморегуляции деятельности, ориентации на время и временные характеристики поведения, а также показатели эмоционально-волевой сферы связаны преимущественно с показателями моторных проб, выступающими в качестве индивидуальных признаков;

– позитивные личностные, деятельностные и поведенческие характеристики саморегуляции связаны преимущественно с профилями латеральной организации с накоплением праволатеральных признаков, поскольку в них зафиксированы, помимо индивидуальной детерминации, социально ориентированные характеристики, складывающиеся прижизненно.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ КАК ХАРАКТЕРИСТИКА САМОРЕГУЛЯЦИИ И ПОСРЕДНИК МЕЖДУ ПСИХОЛОГИЧЕСКИМИ И БИОЛОГИЧЕСКИМИ РЕАКЦИЯМИ В СТРЕССЕ

Корниенко Д.С. (Пермь),
Козлов А.И. (Москва), Отавина М.Л. (Пермь)
corney@yandex.ru

Проблема адекватности использования внутренних ресурсов и способов регуляции деятельности в процессе адаптации человека к сложным условиям не теряет своей актуальности уже на протяжении нескольких десятилетий (Бодров,

2006; Леонова, 2007, 2011). Саморегуляция человека может быть представлена как многоуровневая система психической активности человека, реализующая его способность к порождению, построению и поддержанию произвольной активности (Моросанова, 2008). Если рассматривать саморегуляцию как целостную систему, имеющую проекции на все уровни индивидуальности человека, встает вопрос, что является посредником между физиологическими и психологическими проявлениями регуляторного поведения. При этом опосредующие характеристики могут оставаться как на уровне осознанной саморегуляции и тем самым характеризовать человека как субъекта, так и на уровне неосознаваемом.

Одно из направлений исследования поведения в ситуации стресса – изучение «психологических ресурсов» как посредника во взаимосвязях психологических и физиологических характеристик, отражающих реакцию на стресс. Первоначально термин «психологический ресурс» использовался в исследованиях копинг-поведения для характеристики способности человека в большей или меньшей степени управлять собственными реакциями в угрожающих ситуациях. Понятие «психологический ресурс» включает разные характеристики: оптимизм, самоконтроль, позитивное самоощущение и даже экстраверсию (Aspinwall, Taylor, 1997). Одна из наиболее исследуемых характеристик в качестве психологического ресурса – психологическое благополучие, описывающее отношение человека к собственной жизни, оценке собственного бытия (Шевеленкова, Фесенко, 2005). Теоретическая основа понимания «психологического благополучия» представлена в исследованиях Н. Брэдбурна и Э. Динера, но наибольшее распространение в эмпирических исследованиях получила концепция К. Рифф (Ryff, Singer, 2006). Психологическое благополучие как психологический ресурс позволяет осуществлять саморегуляцию, прежде всего, в ситуации стресса или предупреждать негативные проявления стресса до того, как они могут нанести существенный вред (Taylor, Lerner et al., 2003). При этом снижение негативных стрессовых реакций благодаря «психологическому ресурсу» наблюдается как на психологическом, так и на биологическом уровнях (Taylor, Stanton, 2007). Именно поэтому можно рассматривать «психологический ресурс» как посредника во взаимосвязях психологических и физиологических характеристик, отражающих реакцию на стресс. В контексте исследований психологического благополучия одним из наиболее изучаемых показателей является уровень тревожности, который рассматривается и как эмоциональная нестабильность, или нейротизм, и как самостоятельная черта.

Цель данного исследования – рассмотреть взаимосвязи показателей психологического благополучия и тревожности с физиологическим индикатором стрессовой регуляции – уровнем кортизола в слюне. Мы предполагаем, что будут обнаруживаться различия в характеристиках психологического благополучия у людей с разным уровнем тревожности, кроме того при уменьшении уровня тревожности будет увеличиваться показатели «психологического благополучия» и снижаться уровень физиологической стрессовой реакции. Выдвигая такие предположения, мы основываемся на работе (Taylor, Lerner et al., 2003), в которой показано, что особенности позитивного самовосприятия отрицательно связаны с уровнем кортизола, и эта связь может быть опосредована психологическим благополучием.

Материал подготовлен в рамках Проекта № 026-Ф Программы стратегического развития ПГГПУ.

В исследовании приняли участие 129 студентов 1 курса Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Респонденты в ходе группового обследования заполняли опросники: шкала реактивной (ситуативной) и лич-

ностной тревожности Ч.Д. Спилбергера – Ю. Л. Ханина и шкала психологического благополучия К. Рифф (адаптация Т.Д. Шевеленкова, П.П. Фесенко). Эндокринологический анализ осуществлялся на основе исследования уровня экскреции кортизола со слюной (показатель: «саливарный кортизол» (нмоль/л)). Образцы слюны собирались с 11.30 до 13.00 в микропробирки из химически инертного материала, замораживались и хранились при температуре -6°C до проведения анализов. Анализ проводился иммуноферментным методом с использованием стандартных наборов фирмы Diagnostics Biochem Canada Inc на базе коммерческой диагностической лаборатории. Статистический анализ проводился при помощи кластерного анализа, однофакторного дисперсионный анализ ANOVA и корреляционного анализа.

При помощи кластерного анализа (метода k-средних) были выделены три группы испытуемых: высокотреховные (группа 1; $n=39$; $M=54,54$; $SD=7,44$); со средним уровнем тревожности (группа 2; $n=58$; $M=39,12$; $SD=3,27$) и нетреховные (группа 3; $n=43$; $M=32,37$; $SD=4,41$).

В группах с различным уровнем тревожности были установлены различия в показателях психологического благополучия (по К.Рифф): «автономность» ($F(2, 126)=13,62$, $p=0,001$); «управление средой» ($F(2, 126)=26,53$, $p=0,001$); «личностный рост» ($F(2, 126)=4,69$, $p=0,01$); «цели в жизни» ($F(2, 126)=5,96$, $p=0,01$); «самопринятие» ($F(2, 126)=26,06$, $p=0,001$); «баланс аффекта» ($F(2, 126)=38,21$; $p=0,001$); «осмысленность жизни» ($F(2, 126)=4,17$, $p=0,01$); «автономия» ($F(2, 126)=56,02$, $p=0,001$).

Сравнение групп по «уровню кортизола» выявило значимые различия в экскреции кортизола ($F(2, 137)=4,01$, $p=0,02$), которое проявляется при попарном сравнении групп со средним и высоким уровнем и со средним и низким уровнем тревожности.

В группе тревожных испытуемых показатель «тревожности» негативно коррелирует с показателем «человек как открытая система» ($r=-0,37$; $p<0,05$). На основании этого можно заключить, что высокий уровень тревожности напрямую связан с переживанием неблагополучия в отношении собственной жизни и событий, в ней происходящих.

В группе испытуемых со средним уровнем тревожности структура корреляционных связей другая. Обнаружены отрицательные связи показателей «личностной тревожности» и «автономии» ($r=-0,27$; $p<0,05$), «управления средой» ($r=-0,37$; $p<0,05$), положительная связь с «балансом аффекта» ($r=0,48$; $p<0,05$). Такие данные свидетельствуют, что у индивидов со средним уровнем тревожности наблюдается большая связь тревожности как личностной черты с ощущением психологического благополучия в отношении собственной независимости, самостоятельности и возможности адаптироваться к меняющимся обстоятельствам.

В группе с низким уровнем тревожности обнаружено наименьшее число связей показателей «психологического благополучия» и «тревожности». Показатель «ситуативной тревожности» отрицательно связан с показателем «осмысленность жизни» ($r=-0,33$; $p<0,05$), а «личностной тревожности» – с показателями «автономности» ($r=-0,34$; $p<0,05$) и «управления средой» ($r=-0,42$; $p<0,05$). Обнаружена положительная связь показателей «уровня кортизола» и «управление средой» ($r=0,32$; $p<0,05$). В целом, количество связей между показателями уменьшается от высокого к низкому уровню тревожности. Такая ситуация позволяет предположить, что при высоком и среднем уровнях тревожности будет обнаруживаться симптомокомплекс, характеризующий психологическое неблагополучие.

Подводя итог, можно констатировать следующее: как при высокой, так и при низкой тревожности уровень кортизола одинаков, тогда как при среднем уровне тревожности уровень кортизола значимо снижается. Вероятно, при усилении тревожности от минимальных значений к средним будет происходить уменьшение уровня кортизола, а при переходе от средних к высоким – наоборот. Это позволяет ожидать наличия нелинейных отношений между уровнем кортизола и тревожностью. В некоторых работах отмечается, что связь данных показателей может быть опосредована различными факторами, например силой стрессора. Сходные с нашими результаты получены М. Boudarene, J.J. Legros, M. Timsit-Berthier (2000), и это означает, что первичным является психологический ответ на воздействие стрессора, связанный с повышением уровня тревожности, а увеличение кортизола в крови, как вторичный ответ, может приводить к такой поведенческой реакции дистресса, как «потеря контроля».

Представленные результаты позволяют рассматривать «психологическое благополучие» как психологический ресурс, который влияет на процессы саморегуляции и имеет разные проявления в связи с тревожностью. Общая тенденция в различиях между группами с разным уровнем тревожности заключается в том, что более высокие значения показателей «психологического благополучия» обнаруживаются в группе с наименьшим уровнем тревожности. Таким образом, есть основания утверждать, что уровень тревожности напрямую связан с характеристиками психологического благополучия. Люди с низкой тревожностью характеризуются большей независимостью в поступках и суждениях, они ощущают уверенность в жизненных обстоятельствах, стремятся к саморазвитию и имеют четкие представления о целях собственной жизни, кроме того, им свойственна позитивная самооценка, реалистичность и открытость новому опыту. Это дает основания рассматривать «психологическое благополучие» как «психологический ресурс» и элемент саморегуляции как целостной системы.

ЗНАЧИМОСТЬ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ РЕГУЛЯЦИИ КАРДИОРИТМА У ОБУЧАЮЩИХСЯ

Котова С.А. (Санкт-Петербург)

Sa-kotova@yandex.ru

Сложный динамизм социально-экономических процессов, охватывающих мировое и российское общество, предъявляет новые высокие требования к личностным характеристикам человека труда. Современная трудовая деятельность все более отличается разнообразием, динамичностью, противоречивостью, многофакторной обусловленностью и трудной прогнозируемостью. Новый характер социальной ситуации деятельности требует от субъекта труда быстрой, гибкой, тонкой настройки и реагирования в разноплановых ситуациях. Формирование нового социального запроса экономического рынка обусловило необходимость значимых качественных преобразований отечественной системы образования и поставило остро проблему достижения нового качества подготовки подрастающего поколения. В стране активно вводятся новые ФГОС, задающие новую систему координат перенастройки образовательного процесса.

Процесс модернизации образования, продолжающийся уже почти два десятилетия, сопровождается напряженностью, приближающейся к кризисному порогу. Об-

разовательная деятельность все более приближается к категории стрессогенных. Стрессорами для личности в ходе обучения могут быть внешние обстоятельства и условия, не только физические, но и психические нагрузки, при этом как реальные, так и надуманные. В качестве базового стрессора в учебной практике выступает необходимость принятия особо ответственных решений, быстрой подстройки/перестройки при вынужденной резкой перемене стратегии требований в образовательной среде. Сложность для обучающегося быстрого поиска наиболее эффективных решений приводит к нарастанию внешних и внутренних конфликтов личности. В силу социально-статусных запретов ученик не всегда может реагировать естественной инстинктивной реакцией (убеганием, агрессией, истерикой), часто вынужден подавлять, сдерживать эти механизмы, что приводит к нарушению вегетативной регуляции организма, а в дальнейшем к развитию разнообразных психосоматических нарушений. Когда стрессовые атаки часты и сильны, энергетических ресурсов в организме может не хватить и адаптационные механизмы человека выходят из строя. Проблемы регуляции ребенка и взрослого в ходе получения образования приобретают особую остроту на современном этапе развития общества и требуют тщательного изучения. В контексте здоровьесбережения все более важным показателем успешности обучения должно выступать адекватное соотношение учебной нагрузки напряженности психических и психофизиологических процессов, лежащих в основе переработки информации (Швырков, 1995; Умрюхин и др., 2005; Котова, 2011).

Проблема адаптации человека к условиям обучения изучается достаточно давно. Преимущественно поле исследования охватывало проблемы адаптации к школьным условиям обучения. Проблемы исследования адаптации студентов к условиям обучения вуза исследовались лишь спорадически и, как правило, в психологической плоскости. Наиболее значительные психофизиологические исследования характеристик студентов в процессе обучения относятся к 70–80 гг. XX в. (Ананьев, 1974; Пейсахов, 1977; Немчин, 1983). Исследований с использованием современных психофизиологических методов на сегодняшний день явно не достаточно.

Среди психофизиологических методов, адекватно оценивающих изменение эмоционального состояния человека, преимущество принадлежит изучению вариабельности кардиоритма, в котором отражается результирующая активность симпатического и парасимпатического звеньев вегетативной нервной системы (Жемайтите, 1982; Рябыкина, Соболев, 1998; Данилова, Астафьев, 2000; Мачерет и др., 2000; Орлов, Ноздрачев, 2009; Myrtek, 2004; Yoshino, Matsuoka, 2005).

Система кровообращения человека, являющаяся аппаратом саморегуляции, активно участвует во всех проявлениях жизнедеятельности организма, обеспечивая доставку адекватного количества кислорода и питательных веществ и своевременного удаления отходов. Данная система с ее чувствительным нейрогуморальным аппаратом реагирует на малейшие изменения потребности разных органов и систем и обеспечивает согласование кровотока в них с гемодинамическими параметрами на организменном уровне (Геворкян и др., 2004, 2006). Оценка деятельности сердечно-сосудистой системы является показательной и часто используемой, так как гемодинамические изменения в различных органах обычно возникают раньше метаболических и структурных изменений; изменения энергетических процессов в миокарде предшествуют снижению его сократительной способности, а значит и развитию нарушений кровообращения. Поскольку изменение ритма сердца выступает универсальной реакцией целостного организма в ответ на любое воздействие внешних факторов, то это дает основание рассматривать систему кровообращения в

качестве универсального индикатора адаптационно-приспособительной деятельности целостного организма (Парин, 1974; Баевский, 1997, 2000, 2001).

Эффективное обучение требует оптимального уровня активации ресурсов организма (Линдсли, 1979; Прохоров, 1991). Умственный труд студентов сопряжен с частым и быстрым переключением с одного объекта на другой, постоянной переадаптацией, необходимой для сохранения интенсивности и напряженности внимания, памяти, мышления, эмоций, тесного переплетения мыслительной деятельности и эмоционального напряжения при решении учебных задач, что отражается на состоянии функционирования сердечно-сосудистой системы (Апанасенко, 1992, 1998). К сожалению, науке достоверно неизвестно, насколько образовательная деятельность адекватна адаптационным возможностям современного поколения обучающихся; при каких конкретных условиях современного образования учебная деятельность истощает резервы организма студента; каковы особенности изменения психофизиологических параметров в течение действия того или другого вида учебной нагрузки; как динамика этих параметров зависит от возраста, типологических и индивидуальных характеристик обучающегося; каково развитие изменений регуляции сердечно-сосудистой деятельности на протяжении разной длительности обучения и как она происходит под влиянием различных условий организации обучения.

Сегодня актуально развивать психофизиологические исследования в системе образования. Необходимы комплексные исследования по анализу характеристик кардиоритма у обучающихся разного возраста, получающих образование в разных условиях умственной, социальной и физической нагрузки. Значимым становится изучение психофизиологических механизмов регуляции обучающихся с различными типологическими и индивидуальными характеристиками. Такое знание обеспечит возможность выстраивания для обучающихся наиболее оптимальной образовательной нагрузки в рамках допустимых для сбережения здоровья границ.

ОРГАНИЗАЦИЯ И МЕТОДЫ ПРОГРАММЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПРОФИЛАКТИКИ ВОЗНИКНОВЕНИЯ СОСТОЯНИЯ ВЫГОРАНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Кузнецова А.А. (Курск)
kuznetsova.a80@mail.ru

Основными характеристиками профессиональной деятельности преподавателей высшей школы являются дифференцированность межличностного взаимодействия (большое количество контактов в течение рабочего времени); эмоциогенность (психоэмоциональные перегрузки); интенсивность (высокий темп деятельности); регламентированность (нормативно-организационная регламентация педагогической деятельности); дифференцированность функционала (дифференцированность диапазона выполняемых профессиональных задач).

Обозначенные характеристики педагогической деятельности выступают условиями возникновения состояния выгорания у преподавателей высшей школы.

Психологическая профилактика является одним из видов психологического сопровождения и представляет собой систему организованных мероприятий, направ-

ленных на предупреждение возникновения негативных проявлений, в частности состояния выгорания.

Результаты проведенного эмпирического исследования рефлексивно-смысловых механизмов регуляции состояния выгорания у преподавателей высшей школы послужили основанием построения программы психологической профилактики возникновения состояния выгорания у преподавателей высшей школы.

Высокий уровень выраженности состояния выгорания преподавателей высшей школы ($X=101,47\pm 20,25$) характеризуется средним уровнем выраженности эмоционального истощения ($X=28,36\pm 10,49$) и личностного отдаления ($X=29,62\pm 9,00$) при снижении уровня профессиональной мотивации ($X=43,47\pm 9,46$). При этом высокая степень интегрированности и положительная направленность взаимосвязей между показателем индекса выгорания и эмоциональным истощением, личностным отдалением и профессиональной мотивацией ($0,85$; $0,84$; $0,44$, $p\leq 0,05$ соответственно), личностным отдалением и эмоциональным истощением ($0,74$, $p\leq 0,05$) свидетельствует об устойчивости и фиксированности состояния выгорания у преподавателей высшей школы при системообразующей роли эмоционального компонента.

Объектом программы психологической профилактики состояния выгорания преподавателей высшей школы выступает состояние выгорания преподавателей высшей школы, психологическая структура которого представлена тремя компонентами (эмоциональным истощением, личностным отдалением и профессиональной демотивацией), находящимися в иерархической соподчиненности.

Целью программы психологической профилактики возникновения состояния выгорания у преподавателей высшей школы является снижение уровня выраженности состояния выгорания и предотвращение его возникновения через оптимизацию рефлексивно-смысловых механизмов регуляции состояния выгорания у преподавателей высшей школы.

В качестве методологической основы построения программы психологической профилактики выступают следующие положения:

- основные положения системного подхода в психологии (Б.Ф. Ломов, А.В. Карпов, В.В. Новиков, А.В. Барабанщиков);
- положения концепции педагогической деятельности (Шафранова, 1924; Щербakov, 1976; Попов, 1978; Кузьмина, 1985; Голубева, 1993; Митина, 1998);
- положения концепции психического выгорания (Форманюк, 1994; Бойко, 1999; Рукавишников, 2001; Орел, 2005; Maslach, 1982);
- положения концепции психической регуляции (Карпов, 2002; Моросанова, 2004; Прохоров, 2009; Леонтьев, 2010).

Построение и реализация программы психологической профилактики осуществлялось на основании следующих принципов:

- 1) принцип комплексности и системности в осуществлении мероприятий психологического воздействия;
- 2) принцип адекватности и последовательности в реализации психологических воздействий;
- 3) принцип добровольности и готовности участников к работе по данной программе;
- 4) принцип единства диагностики, профилактики и коррекции, отражающий целостность процесса оказания психологической помощи как особого вида практической деятельности психолога;
- 5) принцип учета индивидуальных особенностей личности;

6) принцип направленности психологического воздействия на восстановление, модификацию поведения, комбинацию реакций уже имеющегося поведенческого репертуара;

7) принцип комплексности методов психологического воздействия.

Предлагаемая программа психологической профилактики возникновения состояния выгорания преподавателей высшей школы включает в себя четыре блока: психодиагностический, просветительский, тренинговый и организационно-ротационный. Продолжительность программы рассчитана на 10 месяцев (один учебный год).

Организация программы психологической профилактики возникновения состояния выгорания преподавателей высшей школы:

Психодиагностический этап. Выявление признаков, механизмов и критериев возникновения состояния выгорания у преподавателей высшей школы. Ежеквартально: сентябрь, декабрь, март, июнь.

Просветительский этап. Лекционный курс с целью информирования преподавателей высшей школы по проблеме состояния выгорания. Ежемесячно, с сентября по июнь.

Тренинговый этап. Повышение уровня эмоциональной устойчивости преподавателей высшей школы через оптимизацию механизмов регуляции состояния выгорания. Два раза в год: ноябрь (3 недели по два занятия в неделю) и апрель (3 недели по два занятия в неделю).

Организационно-ротационный этап. Дифференциация функциональных обязанностей на основании результатов психодиагностического этапа. Два раза в год: сентябрь и февраль.

Целью психодиагностического блока является выявление признаков состояния выгорания у преподавателей высшей школы.

Реализация психодиагностического этапа программы психологической профилактики возникновения состояния выгорания у преподавателей высшей школы осуществлялась с использованием двух групп методов (психодиагностического и статистического), на основании которых были выделены следующие задачи:

- 1) психологическая диагностика состояния выгорания у преподавателей высшей школы;
- 2) психологическая диагностика рефлексивно-смысловых механизмов регуляции состояния выгорания у преподавателей высшей школы;
- 3) психологическая диагностика критериев регуляции состояния выгорания у преподавателей высшей школы;
- 4) оценка значимости статистических сдвигов показателей состояния выгорания, механизмов и критериев регуляции у преподавателей высшей школы.

Реализацию психодиагностического блока целесообразно осуществлять ежеквартально (один раз в три месяца) с учетом продолжительности организации учебного года (сентябрь, декабрь, март, июнь). Формы реализации могут быть как индивидуальными, так и групповыми.

Вторым блоком программы психологической профилактики возникновения состояния выгорания у преподавателей высшей школы является просветительский блок. Содержанием данного блока программы является ежемесячная организация лекционных занятий продолжительностью по одному часу по проблеме состояния выгорания у преподавателей высшей школы.

Реализацию просветительского блока программы психологической профилактики возникновения состояния выгорания у преподавателей высшей школы целе-

сообразно осуществлять в групповой форме, оптимальная численность которых не должна превышать 30–35 чел.

Календарно-тематический план лекционных занятий по проблеме состояния выгорания у преподавателей высшей школы:

1. Психологические особенности педагогической деятельности (сентябрь).
2. Условия и факторы возникновения состояния выгорания (октябрь).
3. Динамика состояния выгорания (ноябрь).
4. Структура и основные проявления состояния выгорания (декабрь).
5. Психологические критерии состояния выгорания (январь).
6. Состояние выгорания и профессиональный стресс(февраль).
7. Состояние выгорания и социальная фрустрация(март).
8. Состояние выгорания и психическое напряжение(апрель).
9. Психосоматические проекции состояния выгорания(май).
10. Профессионально-личностные деформации преподавателей высшей школы и состояние выгорания (июнь).

Третий блок программы психологической профилактики возникновения состояния выгорания у преподавателей высшей школы целесообразно реализовывать в форме обучающего группового тренинга.

Целью тренингового блока программы психологической профилактики возникновения состояния выгорания у преподавателей высшей школы является повышение уровня эмоциональной устойчивости через оптимизацию рефлексивно-смысловых механизмов регуляции состояния выгорания. В соответствии с концептуальной логикой построения программы психологической профилактики возникновения состояния выгорания у преподавателей высшей школы построение и реализацию тренинговой программы целесообразно осуществлять с использованием фокусно-ориентированной технологии. Организационные характеристики тренинга: периодичность: два раза в год (ноябрь, апрель); продолжительность тренинга: шесть занятий (по два занятия в неделю); продолжительность занятия: 4 часа.

Четвертый блок программы психологической профилактики возникновения состояния выгорания у преподавателей высшей школы является организационно-ротационным. Периодичность реализации данного блока составляет 2 раза в год (сентябрь, февраль).

Целью данного блока является дифференциация функциональных обязанностей преподавателей высшей школы с учетом результатов психологической диагностики и перераспределения зон ответственности в рамках должностного функционала. Среди зон ответственности можно выделить следующие: учебно-методическая работа; учебно-воспитательная работа; научно-исследовательская работа; административно-хозяйственная работа.

Таким образом, предлагаемая программа психологической профилактики возникновения состояния выгорания преподавателей высшей школы построена с учетом специфики профессиональной деятельности в условиях высшей школы, ориентирована на решение следующих задач:

1. Повышение эмоциональной устойчивости преподавателей высшей школы.
2. Повышение уровня рефлексивности преподавателей высшей школы.
3. Повышение осмысленности жизни преподавателей высшей школы.
4. Обучение преподавателей высшей школы навыкам саморегуляции.

СМЫСЛОВЫЕ МЕХАНИЗМЫ РЕГУЛЯЦИИ СОСТОЯНИЯ ВЫГОРАНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Кузнецова А.А. (Курск)
kuznetsova.a80@mail.ru

В настоящее время изучение феномена выгорания приобрело широкомасштабный характер, существует множество работ, посвященных исследованию феномена выгорания (Рукавишников, 2003; Орел, 2005; Бабич, 2007; Папанова, 2008; Воробьева, 2008; Никишина, 2010; Волканевский, 2010; Сечко, 2006; Овсянникова, 2008; Виданова, 2008; Гринь, 2008; Савина, 2009; Ильиных, 2010; Дубиницкая, 2011; Темиров, 2011; Золотухина, 2011; Мищенко, 2011; Крапивина, 2011; Солодкова, 2011), однако актуальным остается вопрос о механизмах регуляции данного состояния.

Целью работы является изучение смысловых механизмов регуляции состояния выгорания у преподавателей высшей школы.

Эмпирическое исследование проводилось на базах вузов г. Курска. В выборку вошли 99 преподавателей высших учебных заведений, занимающих различные должности. С учетом профессионально-должностного статуса, преподаватели высшей школы были разделены на четыре группы: преподаватели (27), старшие преподаватели (25), доценты (25), профессора (22).

В пакет психодиагностических методик вошли: организационные (метод поперечных срезов); эмпирические методы (беседа, наблюдение), психодиагностические методы (методика диагностики эмоционального выгорания А.А. Рукавишникова; методика исследования стиля саморегуляции поведения В.И. Моросановой; тест смысложизненных ориентаций Д.А. Леонтьева); методы количественной и качественной обработки данных. Статистическая обработка осуществлялась с использованием пакета прикладных программ STATISTIKA 6.0.

Психологическая система деятельности по саморегуляции функциональных состояний характеризуется специфичностью ее предмета (собственное состояние субъекта), целей (сохранение наличного состояния или преобразование его в потребное) и психофизиологическим содержанием средств саморегуляции (переживания, психические образы, самовнушение, мышечные и дыхательные самовоздействия, волевые усилия и эмоциональные средства саморегуляции и т.д.).

В соответствии с представлениями Д.А. Леонтьева (2003), система смысложизненных ориентаций отражает осмысленность жизни. Система смысложизненных ориентаций личности характеризуется общим показателем осмысленности жизни и рядом факторов, рассматриваемых как составляющие смысла жизни личности, которые можно разделить на две группы. Первую группу факторов составляют собственно смысложизненные ориентации: цели в жизни, насыщенность жизни и удовлетворенность самореализацией. Факторы данной группы соотносятся с целью, отражающей будущее, процессом, отражающим настоящее, и результатом, отражающим прошлое. Вторая группа факторов характеризует внутренний локус контроля, с которым тесно связана осмысленность жизни. Причем один из этих факторов характеризует общее мировоззренческое убеждение в том, что контроль возможен (управляемость жизни), а второй отражает уверенность в собственной способности осуществлять такой контроль (Леонтьев, 2003).

При исследовании системы смысложизненных ориентаций как механизма регуляции состояния выгорания у преподавателей высшей школы выявлен средний уровень осмысленности жизни.

При исследовании уровня выраженности параметров смысложизненных ориентаций преподавателей высшей школы показатели по всем шкалам соответствуют диапазону средних значений.

При исследовании показателей смысложизненных ориентаций преподавателей высшей школы с учетом профессионально-должностной дифференциации, статистически значимых различий не выявлено. Все показатели находятся в диапазоне средних значений. Однако необходимо отметить выявленную тенденцию к возрастанию целенаправленности и общего уровня осмысленности жизни у профессоров. Данная тенденция реализуется в целеустремленности, наличии или отсутствие в жизни преподавателей целей в будущем, которые придают жизни осмысленность, направленность и временную перспективу.

В результате интегральной диагностики состояния выгорания у преподавателей высшей школы без учета профессионально-должностной дифференциации выявлен высокий уровень психического выгорания ($X=101,47\pm 20,25$), характеризующийся эмоциональным истощением ($X= 28,36\pm 10,49$), личностным отдалением ($X= 29,62\pm 9,00$) и снижением профессиональной мотивации ($X= 43,47\pm 9,46$).

Далее через процедуру корреляционного анализа рассмотрим смысловые механизмы регуляции состояния выгорания у преподавателей высшей школы с учетом профессионально-должностной дифференциации.

Система взаимосвязей структурных компонентов состояния выгорания, параметров саморегуляции и смысложизненных ориентаций преподавателей высшей школы характеризуется низкой интегрированностью и положительной направленностью. При этом низкая профессиональная мотивация в структуре состояния выгорания характеризуется положительными статистически значимыми взаимосвязями с целенаправленностью, локусом контроля Я, локусом контроля Жизнь и общей осмысленностью жизни (0,59; 0,50; 0,47; 0,47, $p \leq 0,05$ соответственно).

У старших преподавателей высшей школы выявлена средняя интегрированность и, в отличие от преподавателей высшей школы, отрицательная направленность. Отрицательные статистически значимые взаимосвязи выявлены между процессуальностью, характеризующей эмоциональную насыщенность жизни, и структурными компонентами состояния выгорания (эмоциональным истощением, личностным отдалением, профессиональной мотивацией), а также общим индексом состояния выгорания ($-0,52$; $-0,51$; $-0,54$; $-0,66$, $p \leq 0,05$ соответственно).

Система взаимосвязей структурных компонентов состояния выгорания, параметров саморегуляции и смысложизненных ориентаций доцентов характеризуется максимально высокой интегрированностью и отрицательной направленностью. Статистически значимые взаимосвязи выявлены между показателями смысложизненных ориентаций и структурными компонентами состояния выгорания. Отрицательные статистически значимые взаимосвязи выявлены между эмоциональным истощением и целенаправленностью жизни, результативностью, локусом контроля Я и общей осмысленностью жизни ($-0,55$; $-0,55$; $-0,60$; $-0,57$, $p \leq 0,05$ соответственно). Личностное отдаление в структуре состояния выгорания также характеризуется отрицательными взаимосвязями с целенаправленностью жизни, результативностью, локусом контроля Я и общей осмысленностью жизни ($-0,45$; $-0,46$; $-0,48$; $-0,53$, $p \leq 0,05$ соответственно). Снижение профессиональной мотивации характеризуется отсутствием статистически значимых взаимосвязей. Индекс состояния выгорания

характеризуется статистически значимыми взаимосвязями отрицательной направленности с целенаправленностью, локусом контроля я и общей осмысленностью жизни (-0,46; -0,54; -0,48, $p \leq 0,05$ соответственно).

У профессоров так же, как и у преподавателей высшей школы, выявлена низкая интегрированность, но, в отличие от них, отрицательная направленность. Общий уровень саморегуляции профессоров характеризуется отрицательными статистически значимыми взаимосвязями с личностным отдалением в структуре состояния выгорания и общим индексом выгорания (-0,52; -0,48, $p \leq 0,05$ соответственно).

Выявленные тенденции свидетельствуют о необходимости организации работы по сохранению психического здоровья педагогов. Решение данной проблемы является одной из наиболее актуальных задач современной системы образования, а проблема эмоциональной саморегуляции – одной из важнейших психолого-педагогических проблем, актуальных для личностного и профессионального развития современного педагога. Результаты исследования заложены в основание программы психологического сопровождения преподавателей высшей школы с целью профилактики и психологической коррекции состояния выгорания.

АКТИВНОСТЬ И ПОЗИЦИЯ ЧЕЛОВЕКА В ЕГО ВЗАИМОДЕЙСТВИИ С ВНЕШНИМ МИРОМ

Кумышева Р.М. (Нальчик)

rkumysh@mail.ru

Во взаимодействии человека с внешним миром важную роль играет активность человека. Под внешним миром подразумеваются: 1) совокупность предметов, используемых человеком, и на которые направлена деятельность человека; 2) события, которые предполагают участие человека и которые объединяют людей; 3) правила совместной деятельности и общения между людьми (Рубинштейн, 1997; Дорфман, 2006; Леонтьев, 2001). Внешний мир в таком понимании включает следующие уровни: предметный, социальный, информационный. Всю совокупность составляющих внешнего мира можно определить понятиями «объекты», «ситуации» и «события». Под объектами понимаются значимые для человека компоненты всех уровней внешнего мира; под ситуациями – диспозиции компонентов внешнего мира и человека в фиксированный момент времени. События – динамика объектов и ситуаций в процессе и результате взаимодействия с ними человека.

Взаимодействие означает проявление активности двух систем: 1) по отношению друг к другу; 2) по отношению к самим себе под влиянием друг друга (Ананьев, 2001). Обе системы при этом стремятся к достижению устойчивого состояния.

Устойчивость можно рассматривать как состояние готовности системы к: 1) эффективной активности в меняющихся внешних условиях; 2) функционированию адекватно ситуации; 3) сохранению целостности внутренней структуры независимо от внешних воздействий. Во всех аспектах достижение устойчивости предполагает активность человека, проявляющуюся в преобразовании или поддержании человеком жизненно значимых связей с окружающим миром.

Формы и содержание активности выстраиваются иерархически в зависимости от уровня развития отношений человека с внешним миром: от приспособления – к управлению. Активность человека адекватна его позиции относительно внешнего мира.

Под позицией понимается субъективное отношение человека к системе и определяемое им положение человека относительно другой системы. Относительно внешнего мира позиция – это: 1) положение человека, занимаемое человеком в мире, определяемое состоянием активности человека относительно внешнего мира и относительно своего внутреннего мира; 2) характер взаимодействия человека с миром, определяемый его отношением к внешнему миру и своему внутреннему миру.

Позиция, детерминируемая состоянием активности человека, определяется нами как позиция отношения человека к миру (ПО). Позиция, детерминируемая характером взаимодействия человека с миром, определяется как позиция положения человека в мире (ПП).

Активность различается нами по качественным и количественным параметрам. По качественным параметрам активность при фиксированном состоянии объектов, ситуаций внешнего мира мы определяем как активность актуальную (A_a); активность, предполагаемую при изменении объектов, ситуаций и событий внешнего мира, мы определяем как активность потенциальную (A_n). По интенсивности активность различается низкая, недостаточная, достаточная и высокая. Условия внешнего мира рассматриваются в статике – в фиксированный момент времени и при фиксированной диспозиции объектов и ситуаций; в динамике – т.е. в перспективе с изменением объектов и ситуаций внешнего мира.

Позиции отношения к миру различаются: 1) абсолютно-пассивная – отсутствие активности в настоящий момент и в перспективе; 2) потенциально-пассивная – активность может понизиться при ухудшении для человека ситуаций внешнего мира; 3) статично-активная – активность достаточна для настоящего времени, но человек не готов к изменениям во внешнем мире; 4) потенциально-активная – активность может повыситься при благоприятном для человека стечении обстоятельств; 5) абсолютно-активная – соответствует достаточной или высокой активности в настоящем времени и высокой активности при любых изменениях во внешнем мире.

Человек как система, взаимодействующая с другой системой – внешним миром, может занимать положение: а) нейтралитета – характеризуется низкой или недостаточной активностью обеих систем; б) подчинения – характеризуется низкой или недостаточной активностью человека и достаточной или высокой активностью внешней системы; в) доминирования – характеризуется достаточной или высокой активностью человека и низкой или недостаточной активностью внешнего мира; г) регуляции – характеризуется достаточной или высокой активностью обеих систем.

Варианты сочетания активности и положения человека составляют систему его позиций в мире.

При низкой или недостаточной A_a и низкой или недостаточной A_n позиция отношения человека к миру (ПО) – абсолютно-пассивная, а позиция положения человека в мире (ПП) – подчинение при любых состояниях внешней системы.

При низкой или недостаточной A_a и достаточной или высокой A_n ПО – потенциально-активная, а ПП – нейтралитет при статичном состоянии объектов и ситуаций внешнего мира, вероятность доминирования при благоприятной для человека динамике объектов, ситуаций и событий внешнего мира.

При достаточной A_a и низкой или недостаточной A_n ПО – потенциально-пассивная, ПП соответствует: 1) нейтралитету при благоприятной динамике объектов, ситуаций и событий внешнего мира и 2) подчинению при неблагоприятной динамике объектов, ситуаций и событий внешнего мира. При достаточных A_a и A_n ПО – статично-активная, ПП – регуляция в фиксированный момент времени и при фиксированном состоянии объектов и ситуаций внешнего мира.

При высокой A_a и низкой, недостаточной или достаточной A_n ПО – потенциально-пассивная. Это значит, что при неблагоприятной динамике ситуаций внешнего мира человек не готов сохранить свою активность. ПП при таком соотношении A_a и A_n соответствует доминированию при статичном состоянии объектов и ситуаций внешнего мира и подчинению при неблагоприятной динамике объектов, ситуаций и событий внешнего мира.

При достаточной и высокой A_a и высокой A_n ПО – абсолютно-активная, а ПП – регуляция при любой динамике объектов и ситуаций внешнего мира.

Абсолютно-активная и абсолютно-пассивная позиции в кратком варианте называются абсолютными позициями, все остальные позиции – промежуточными.

Для индикации позиций человека в мире был использован тест смысложизненных ориентаций Д.А. Леонтьева. Активность актуальная (A_a) соответствует утверждениям под номерами 5, 6, 8, 9, 12. В данную субшкалу включены утверждения, соответствующие отношению опрашиваемого к окружающему его миру. A_a вычисляется как среднее арифметическое баллов, набранных по данным утверждениям.

Активность потенциальная (A_n) соответствует утверждениям под номерами 1, 14, 16, 18, 19. В эту субшкалу включены утверждения, характеризующие степень готовности опрашиваемого к активному воздействию на события и объекты внешнего мира. A_n вычисляется как среднее арифметическое баллов, набранных по данным утверждениям.

По данной методике с введением дополнительных субшкал A_a и A_n было протестировано 675 чел. в числе которых школьники составили 243 респондента, студенты – 183, служащие – 89, безработные мужчины – 89, безработные женщины – 40, рабочие – 18, предприниматели – 13. Статистическая значимость вычислялась по критерию Фишера.

Значимых отличий от значений совокупной выборки у студентов, школьников, рабочих не выявлено. Однако среди служащих более чем в два раза больше респондентов с абсолютно-активной позицией, в сравнении с совокупной выборкой. Среди безработных мужчин примерно в два раза больше лиц с абсолютно пассивной позицией. При этом у безработных женщин больше, чем в остальных социальных группах, лиц со статично-активной позицией. Т.е. они активны в привычных условиях жизни, но при минимальных изменениях в мире проявят пассивность.

Показательно также, что среди предпринимателей нет ни одного респондента с абсолютно-пассивной позицией, а лиц с абсолютно-активной позицией в два раза больше, чем в совокупной выборке. Количество лиц с промежуточными позициями у этой категории респондентов не отличается от остальных. Примерно такая же картина и в группе рабочих: абсолютно-активная позиция встречается значимо чаще, чем в совокупной выборке; по остальным позициям значимых отличий не выявлено. Это говорит о том, что большинство предпринимателей и рабочих склонны проявлять активность в статике и в динамике, а меньшинство занимает позиции среднестатистического респондента.

В то же время среди служащих значимо меньше, чем в совокупной выборке, лиц с промежуточными позициями и с абсолютно-пассивной позицией. Это значит, что служащие готовы к активности при любой динамике объектов и ситуаций внешнего мира.

Полученные результаты не позволяют предполагать прямую зависимость позиции человека в мире от его социального статуса. Об этом свидетельствуют схожие результаты в группах предпринимателей и рабочих. Это же подтверждается и наблюдениями в группе служащих, где преобладают абсолютные позиции. Скорее всего,

данные тестирования демонстрируют прямую взаимосвязь между активностью человека и характером его основной деятельности. А характер основной деятельности в совокупности со степенью активности человека соответствуют его позиции отношения к миру.

Результаты тестирования по СЖО сравнивались с результатами тестирования по методике «Социально-коммуникативная компетентность» (СКК). Параметры СКК: социально-коммуникативная неуклюжесть (СКН), нетерпимость к неопределенности (НН), конформность (К), фрустрационная нетолерантность (ФН). Значимость результатов оценивалась по ϕ -критерию Фишера и по коэффициенту корреляции – произведению моментов Пирсона.

Низкие значения СКК соответствуют высокой социально-коммуникативной компетентности, следовательно, должны соответствовать положительным значениям позиций человека в мире по СЖО.

Полученные данные однозначно подтверждают, что промежуточные позиции – потенциально-пассивная, статично-активная, потенциально-активная – никак не сопрягаются с показателями социально-коммуникативной компетентности. Между тем обнаруживается сопряженность с высокой значимостью абсолютных позиций с параметрами СКК. Это подтверждает, что активность человека и его позиция положения в мире взаимосвязаны и взаимообусловлены.

Исходя из результатов исследования, можно утверждать, что активность человека соответствует его отношению к внешнему миру. Положение человека в мире, характеризующее его социально-коммуникативной компетентностью, также определяется активностью человека относительно внешнего мира.

ВЛИЯНИЕ НЕГАТИВНОЙ ОБРАТНОЙ СВЯЗИ НА РЕШЕНИЕ КОГНИТИВНЫХ ЗАДАЧ

Леонова А.Б., Блинникова И.В., Капица М.С. (Москва)

blinnikovamslu@hotmail.com

Обратная связь является ключевым компонентом в системе регуляции целенаправленной деятельности. Под обратной связью в самом широком смысле понимается информация о наличии расхождения между актуальным и желаемым состоянием или уровнем того или иного параметра функционирующей системы. Эта информация может быть использована и используется для уменьшения возникающего разрыва (Миллер, Галантер, Прибрам, 1965). Одной из важных характеристик обратной связи является ее знак. Отрицательная обратная связь часто выступает как сообщение о том, что определенный стандарт при решении задач не достигнут, а положительная, напротив, информирует о достижении или даже превышении стандарта. В ряде исследований было продемонстрировано наличие разнонаправленных влияний отрицательной и положительной обратной связи на эффективность решения задачи и состояние субъекта. В частности, неоднократно высказывалось предположение, что негативная информация о результате может выступать как руководство к введению корректировок и достижению более высокого уровня исполнения, но при этом она вызывает отрицательные эмоции и создает условия для формирования неблагоприятных состояний. Проверка этих гипотез не приводила исследователей к однозначным выводам (см.: Субботин, 1999). Возможно, это проис-

ходило потому, что в достаточной степени не учитывалось регулирующее влияние формирующихся состояний, а также индивидуальных характеристик испытуемых.

Мы решили провести эксперимент, который позволил бы оценить состояние испытуемых и эффективность решения когнитивных задач в условиях отрицательной обратной связи. Предполагалось, что влияние негативной обратной связи опосредуется такой интегративной характеристикой как стресс-резистентность. Испытуемые с высокой стресс-резистентностью действительно могут улучшить свои результаты при получении отрицательного результата, а испытуемые со сниженной стресс-резистентностью не смогут добиться этого.

В нашем исследовании приняли участие 20 испытуемых (студенты-психологи, преимущественно девушки, средний возраст – 21 год). Каждый испытуемый участвовал в двух экспериментальных сериях, в ходе которых он должен был решать последовательность задач, связанных с нагрузкой на внимание и рабочую память. Испытуемым говорилось, что они помогают в разработке нового теста на проверку когнитивных способностей. В одной серии их просили как можно лучше дважды выполнять все задания, во второй – указывали, что в конце каждой пробы будет появляться информация о результатах, которые можно улучшить при повторном выполнении. Порядок серий менялся от испытуемого к испытуемому.

В эмоционально нагрузочной серии информация о результатах предъявлялась в виде ложной отрицательной обратной связи с использованием социального сравнения. После выполнения каждой задачи перед испытуемым появлялся список из выдуманных участников исследования и их достижений, где его собственные результаты обнаруживались в самом конце. Данная информация сопровождалась дополнительными пояснениями, в которых подчеркивалось, что неудача связана со слишком медленным реагированием. Таким образом, отрицательная обратная связь касалась скорости выполнения задания.

В начале и в конце каждой серии испытуемые заполняли опросники на оценку состояния, что позволили оценить их уровень стресс-резистентности по интегральному показателю методической системы «Индивидуальная оценка стресс-резистентности» (Леонова, 2012).

Для анализа эффективности когнитивного выполнения мы выбрали две задачи: «Решение анаграмм» и «Ментальные вращения». Обе задачи являются когнитивно-сложными, связаны с нагрузкой на рабочую память, однако обращаются к ее разным компонентам (Baddeley, Hitch, 1974). Регистрировались временные параметры выполнения, количество ошибок и правильность конечного ответа.

Анаграммы продуцировались с помощью компьютерной программы из словаря, состоящего из 100 четырехбуквенных слов русского языка. Буквы предъявлялись последовательно, поэтому испытуемые должны были удерживать их в рабочей памяти, составлять разные комбинации и осуществлять проверку придуманных буквосочетаний на лексическую состоятельность. Время экспозиции каждой буквы – 100 мс, межстимульный интервал – 250 мс. После предъявления четырех букв на экране появлялась рамка, в которую испытуемые должны были вписать решение и нажать «ввод». В каждой серии испытуемый выполнял две задачи по 15 анаграмм.

В задаче «Ментальные вращения» используются сложные двумерные геометрические фигуры, которые предъявляются парами. Первая фигура служит эталоном, вторая является тестовым стимулом, который либо соответствует эталону в одной из возможных пространственных ориентаций данной геометрической фигуры, либо отличается от него своей конфигурацией. В половине случаев предъявляются идентичные, но повернутые в пространстве фигуры, в другой половине случаев – разные

фигуры. После предъявления каждой пары испытуемый дает ответ по типу «да» – «нет» (фигуры идентичны или различны). Выполнение такого сравнения осуществляется на базе операций мысленного вращения. В экспериментальной серии каждая задача включала 20 проб. Фигуры предъявлялись на 750 мс. Каждая следующая пара предъявлялась через 500 мс после ответа испытуемого.

На первом этапе обработки данных на основе диагностического комплекса ИОСР все испытуемые были разделены на две группы – с высокой (9 чел.) и сниженной (11 чел.) стресс-резистентностью.

Сравнение результатов двух серий показало, что введение негативной обратной связи приводит к незначительному ухудшению состояния испытуемых. Сравнение испытуемых с высокой и сниженной стресс-резистентностью показывает, что именно у тех, кто неустойчив к стрессовым воздействиям, состояние ухудшается особенно заметно (хотя полученные уровни значимости позволяют говорить только о тенденциях). Диагностическую ценность имеют показатели ситуативного гнева ($p=0,054$) и ситуативной депрессии ($p=0,077$).

Показатели решения двух когнитивных задач также менялись в условиях введения негативной обратной связи. При этом было зафиксировано снижение времени решения задачи, значимость которого была выше для задачи «Ментальное вращение». Кроме этого были продемонстрированы некоторые частные эффекты обратной связи, проявляющиеся в изменении количества правильных ответов. Более подробный анализ показал существенные различия в принятии и использовании обратной связи у испытуемых с высокой и сниженной стресс-резистентностью.

В задаче «Решение анаграмм» было показано, что после введения обратной связи время ответа у испытуемых со сниженной стресс-резистентностью уменьшалось (с 5,1 до 3,9 с) при этом ухудшалось качество выполнения (процент правильно решенных анаграмм падал с 66,1 до 60,5). У испытуемых с высокой стресс-резистентностью время решения немного увеличивалось (с 3,9 с до 4,7 с), а правильность ответов практически оставалась на прежнем уровне (около 70%). Такие данные скорее свидетельствовали о том, что данная подгруппа испытуемых не принимает обратную связь.

В задаче «Ментальные вращения» после введения обратной связи были зарегистрированы несколько иные результаты. У испытуемых со сниженной стресс-резистентностью мы наблюдаем тот же самый вариант реагирования, что и в предыдущей задаче: время решения уменьшалось (с 5,9 до 4,2 с) при этом ухудшалось качество выполнения (с 74,3 до 68,7%). У испытуемых с высокой стресс-резистентностью латентное время ответа также уменьшалось (с 8,7 до 6,2 с), но повышался процент правильно решенных задач (с 72 до 75%).

Полученные результаты лишь частично подтвердили выдвинутые гипотезы. Было выделено три варианта реагирования на негативную обратную связь. Первый вариант связан с формированием негативного комплекса эмоциональных переживаний и при этом является неэффективным. Он проявлялся в увеличении скорости ответа, но снижении правильности решения задач. В целом результаты испытуемого ухудшаются. В большинстве случаев этот вариант реагирования выбирался испытуемыми с сниженной стресс-резистентностью. Они, принимая негативную обратную связь, стараются выполнить задание как можно быстрее, но начинают допускать большое количество ошибок. Другими словами, они не могут эффективно использовать информацию о результатах своего выполнения.

Другие два варианта не связаны с негативным эмоциональным реагированием. Второй вариант, напротив, может быть назван вариантом эффективного реагирова-

ния. Испытуемые начинают работать гораздо быстрее и делать меньше ошибок. Такие изменения были зарегистрированы у испытуемых с высокой стресс-резистентностью в задаче «Ментальные вращения». Третий вариант связан с неприятием обратной связи. При этом испытуемые реагируют как бы вопреки тому, к чему их подталкивает обратная связь. В частности, вместо предполагаемого увеличения скорости выполнения задания, регистрируется ее снижение. Испытуемые начинают работать чуть медленнее, но правильность ответов либо остается на прежнем уровне, либо даже слегка повышается. Именно так реагируют на введение негативной обратной связи испытуемые с высокой стресс-резистентностью в задаче «Решение анаграмм». Таким образом, испытуемые с высокой стресс-резистентностью, действительно, могут использовать информацию о качестве своего решения, но только если они сами считают это необходимым.

Пока остается открытым вопрос, почему так по-разному испытуемые ведут себя при решении разных задач. Мы можем только предположить, что в анаграммах испытуемые имеют больше информации для эффективной оценки собственных результатов. Именно это позволяет им не принимать внешние оценки за «чистую монету», и самостоятельно искать критерии оценки и способы улучшения результатов. Стоит подчеркнуть, что такое отношение становится возможным только при устойчивости к негативным воздействиям.

Исследование поддержано грантом РФФИ (проект №11-06-00463-а).

ГЕЙМИФИКАЦИЯ КАК МЕТОД УПРАВЛЕНИЯ МОТИВАЦИЕЙ ЛИЧНОСТИ

Макалатия А.Г. (Москва)

axis_mail@list.ru

Развитие информационных технологий в последние десятилетия привело к повсеместному проникновению их в обыденную жизнь и практическую деятельность людей. Одной из самых широко распространенных и популярных новых видов деятельности, появившихся с распространением компьютеров и доступа к сети Интернет, стали компьютерные игры. Именно популярность и притягательность компьютерных игр послужила причиной появления нового подхода к организации любых других деятельностей, связанных с использованием киберсредств. Этот подход, названный геймификацией, заключается в использовании элементов игры и техник игрового дизайна в неигровом контексте, интеграции механики игры в неигровое пространство. Сейчас геймификация уже широко используется в самых разных областях: бизнесе, обучении, медицине, общественных проектах.

Термин «геймификация (gamification)» был впервые введен в 2002 г., а начиная с 2010 г. наблюдается лавинообразный рост как исследовательских, так и практических проектов, связанных с этой темой. Сейчас геймификацию называют одним из ведущих трендов в современном бизнес-проектировании. На данный момент на слово «геймификация» поисковик Google находит 36 тыс. ссылок на русском языке и более 3 млн. – на английском.

В бизнесе сценарии «внутренней геймификации» используются компаниями для улучшения продуктивности внутри организации: поощрения инновационных решений, улучшения отношений внутри коллектива и достижения бизнес-целей с по-

мощью собственного персонала. «Внешняя геймификация» используется для привлечения и удержания клиентов.

Также механизмы геймификации активно используются в образовании, медицине, общественных проектах, краудсорсинге.

Еще одна активно развивающаяся область применения геймификации – изменение поведения людей. Ее цель – распространение новых полезных привычек среди населения: приобщение к здоровому образу жизни, улучшение отношения детей к обучению или повышение ответственности людей за свое финансовое благополучие. Здесь все направлено на социально значимый результат, например снижение ожирения среди населения, построение более эффективной системы образования, снижение медицинских расходов, формирование навыков принятия финансовых решений. Обычно данный вид геймификации используют различные правительственные и общественные организации для реализации социальных программ.

Цель геймификации – перенести опыт, получаемый человеком во время игры на другие деятельности и таким образом сделать их более привлекательными, улучшить качество субъективного опыта, а через это – вовлеченность и продуктивность. Также отмечается, что геймификация может послужить улучшению качества жизни в целом.

Основные приемы геймификации заключаются во введении в неигровую деятельность игровых элементов, а именно:

- Нарративные средства – создание некоей вымышленной интересной истории, непосредственно связанной с текущей деятельностью.
- Дискретизация – разбиение деятельности на последовательность шагов с четкими целями и динамическим отслеживанием прогресса в их достижении.
- Виртуальные награды – «ачивки», «уровни», звания или виртуальная валюта, выдающиеся за выполнение определенных действий.
- Элементы соревнования – возможность сравнивать свои результаты с результатами других участников и соревноваться с ними.
- «Прокачка» – увеличение возможностей по мере прогресса в деятельности и/или переход к более сложным задачам после определенного количества успехов в решении простых.

Многочисленные примеры успешной геймификации подтверждают, что введение этих элементов в деятельность повышает мотивацию, эффективность работы и удовлетворенность ею.

Пример успешной геймификации – проект Digitalkoot Национальной библиотеки Финляндии и финской краудсорсинговой платформы выглядит так: перед пользователями стоит задача распознать текст, но люди не просто занимаются скучным вводом букв и цифр, они помогают кротам добраться до дома. Печатавая текст правильно, игроки строят мост, по которому передвигаются кроты. Основная цель проекта – оцифровать национальный финский архив. Digitalkoot пользуется невероятным успехом: 55 тыс. участников совершенно добровольно потратили более 3 тыс. часов своего времени, оцифровывая записи.

Несмотря на широкое применение в самых разных областях, теоретических работ, посвященных геймификации, почти нет. Практически все существующие исследования носят сугубо прикладной характер. Поэтому интересной задачей представляется осмысление феномена геймификации в рамках фундаментальных психологических теорий

В качестве теорий, подходящих для объяснения феноменов геймификации, в первую очередь, следует обратить внимание на теорию потока М. Чиксентмихайя. Если мы рассмотрим те изменения, которые вносит в деятельность геймификация, то обнаружим, что многие из них, по сути, приближают ее к «потокковой», обеспечивая более оптимальный опыт. Так, почти любая методика геймификации предполагает постановку четких целей и выдачу быстрой и недвусмысленной обратной связи, регулирование сложности задач по мере достижения успехов, облегчение концентрации внимания путем введения дополнительных привлекательных моментов и в целом, облачая серьезную деятельность в игровую форму, актуализирует внутреннюю мотивацию. Все это обеспечивает большую вероятность и легкость вхождения в состояние потока, что само по себе является сильным мотивационным ресурсом и делает данную деятельность в глазах человека желанной и привлекательной.

Еще один теоретический подход, позволяющий пролить свет на работу механизмов геймификации, – это теория поля Курта Левина. Геймификацию можно рассматривать как модификацию мотивационного поля. Конкретные приемы, применяемые в геймификации, с точки зрения этой теории, являются факторами, изменяющими напряжения и валентности, а также создающими новые «игровые» квазипотребности. Так, например, разбиение некоей деятельности, требующей многократного повторения определенного набора действий, на «уровни», выдаваемые за определенное количество завершенных «циклов», порождает хорошо известный «феномен Зейгарник»: человек стремится не прерывать работу, пока не достигнут очередной «уровень».

Также интересным представляется рассмотрение геймификации в свете положений теории высших психических функций Л.С. Выготского. В рамках этой теории, механизмы геймификации можно рассматривать как своеобразные психологические орудия, позволяющие управлять мотивацией человека. Собственно геймификация в том виде, в котором она существует сейчас, может трактоваться как первая стадия, когда орудия являются внешними. В связи с этим интересно рассмотреть проблему возможности интериоризации этих орудий, и управления мотивацией не через внешние средства, а путем внутреннего преобразования образа ситуации. Это возвращает нас к сформулированному Чиксентмихайем понятию «потокковой личности» и умений «создавать поток» в любой деятельности и в любых условиях. Описанные Чиксентмихайем и его последователями примеры того, как людям удавалось достичь потока в самых, казалось бы, неподходящих условиях (полярная зимовка, работа на заводском конвейере и т.п.), во многом сходны с приемами геймификации. Человек сам ставил себе локальные цели, разбивая деятельность на много маленьких шагов и выдавал себе «награды» за их достижение, сам придумывал себе «нарративный контекст», оживляя, казалось бы, скучную и монотонную деятельность, сравнивал свои результаты с предыдущими, устраивая соревнование с самим собой. Разница лишь в том, что в ситуации геймификации все эти изменения привносятся в деятельность извне, авторами геймификационных методик, а в описанных Чиксентмихайем примерах люди сами изобретали и реализовывали эти приемы.

Еще одним интересным аспектом изучения представляется исследование индивидуальных различий в подверженности геймификации. Люди по-разному реагируют на предлагаемые им включения игровых элементов в серьезную деятельность. Различия в изменении в эффективности деятельности и заинтересованности в ней при применении элементов геймификации, возможно, коррелируют с определенными устойчивыми личностными чертами. Пока серьезных исследований на эту

тему проведено не было, единственные данные, которые мне удалось найти, касаются возраста участников: люди среднего и старшего возраста в целом менее подвержены воздействию геймификации, чем молодежь и подростки. Проведенное мной пилотное исследование позволяет предположить, что одним из таких факторов «подверженности геймификации» является локус контроля. Но, безусловно, этот вопрос нуждается в более тщательном исследовании.

Изучение возникающих в результате введения игровых элементов изменений в мотивации, эмоциях, субъективном опыте и структуре деятельности может быть использовано для создания более эффективных методик, повышающих производительность труда и эффективность обучения, а также улучшающих качество жизни людей. К тому же анализ механизмов воздействия геймификации на мотивационную структуру человека позволит прогнозировать возможные риски при применении этого подхода в конкретных деятельности.

САМОРЕГУЛЯЦИЯ И ИНТЕЛЛЕКТ В ПРЕОДОЛЕНИИ АКАДЕМИЧЕСКОЙ НЕУСПЕШНОСТИ УЧАЩИХСЯ

Моросанова В.И., Бондаренко И.Н., Сидиков В.А. (Москва)

morosanova@mail.ru

Актуальность исследования взаимосвязи осознанной саморегуляции (СР) и интеллекта связана с возрастающей заинтересованностью общества в реализации интеллектуального потенциала человека сначала в учебной, а затем и в профессиональной деятельности. Авторы многих отечественных и иностранных исследований считают, что одна из причин академической неуспеваемости школьников – низкий уровень развития СР учебной деятельности. При исследовании индивидуальных особенностей СР школьников было показано, что дефицитарность частных регуляторных процессов (целеполагания, моделирования значимых условий достижения цели, программирования действий, оценки достигнутого результата) является причиной низкого уровня сформированности умственных и мнемических операций, скудости словарного запаса, что, в свою очередь, детерминирует низкую учебную продуктивность (Круглова, 1994). В то же время развитие осознанной СР способствует компенсации черт темперамента, характера и функциональных состояний, препятствующих достижению учебных и профессиональных целей (Моросанова, 2011).

Согласно О.А. Конопкину (2010), интеллект имеет особое значение в обеспечении СР, являясь одним из ее ресурсов. Однако на сегодняшний день недостаточно изучена специфика взаимосвязи когнитивных и интеллектуальных характеристик личности с развитием осознанной саморегуляции и ее роли в учебной успешности учащихся. Хорошо известен парадоксальный факт: одаренные дети и подростки могут быть неуспевающими учениками.

Л. Сильвермэн считает, что неуспешным в учебе одаренным детям присущи безнадёжная неорганизованность, невнимательность и неспособность выполнять задания в условиях ограниченного времени (Silverman, 1993). Причины внутреннего и внешнего характера, переплетаясь друг с другом, мешают им реализовать свой неординарный интеллектуальный и творческий потенциал в учебной деятельности (Щебланова, 2011).

В основу доклада легли данные исследования интеллекта, саморегуляции и академической успеваемости одаренных подростков ГБОУ гимназии «Созвездие» (Москва) (Моросанова, Щебланова, Бондаренко, Сидиков, 2013 (в печати)).

Цель исследования: выявление особенностей взаимосвязи интеллекта, осознанной саморегуляции учебной деятельности и академической успеваемости одаренных подростков.

Методы исследования: опросник «Стиль саморегуляции учебной деятельности – ССУДМ» (Моросанова, 2011); русская версия Мюнхенского теста когнитивных способностей для одаренных школьников – KFT (Kognitive Fähigkeiten Test) (Щебланова, 2004). Академическая успеваемость испытуемых регистрировалась в форме итоговых оценок за 2011–2012 уч. год.

Выборку исследования составили 87 учащихся ГБОУ гимназии № 1569 г. Москвы (40 мальчиков и 47 девочек) в возрасте 14–16 лет.

Результаты исследования. 1. Выявлены положительные корреляционные связи между психометрическим интеллектом одаренных подростков и их успеваемостью по учебным дисциплинам школьного курса

Полученные результаты свидетельствуют о взаимосвязи вербального, невербального и математического интеллекта с академической успеваемостью учащихся (r-Пирсона).

2. Выявлены взаимосвязи показателей планирования, моделирования, программирования, оценки результатов и общего уровня осознанной CP с успеваемостью по гуманитарным и математическим дисциплинам: русский язык, литература, история, иностранный язык, алгебра, геометрия, информатика. Наибольшее количество взаимосвязей CP с успеваемостью по информатике, по-видимому, свидетельствует о том, что успешность по этому предмету в большей степени зависит от развития навыков самоорганизации и умения логично структурировать учебный материал.

Взаимосвязь регуляторного процесса «оценивание результатов» с успеваемостью по шести предметам (русский язык, литература, история, алгебра, геометрия, информатика) говорит о том, что изучение основных дисциплин требует не только интеллектуальной одаренности, но и большей активности в самоорганизации для соответствия уровню собственных притязаний и требованиям учителей. Вероятно, одаренные дети отличаются более высоким уровнем необходимой рефлексии, самокритичности и требовательности к себе, а также восприимчивостью к обратной связи от учителей и соучеников.

3. Сравнение групп учащихся с низким, средним и высоким уровнем осознанной CP выявило однонаправленную тенденцию: чем выше уровень саморегуляции, тем выше интеллект и успеваемость. Группа с высоким уровнем CP (≤ 38) опережает группу с низким уровнем CP (≤ 22) по субтесту Q4 (составление уравнений) ($p < 0,04$), а на уровне тенденции – по субтестам V (общий вербальный интеллект), Q (общий математический интеллект), Q2 (задания на количественные отношения) и KFT (общий уровень интеллекта). Значимые различия выявлены также по академической успеваемости: (алгебра ($p < 0,009$), геометрия ($p < 0,04$), информатика ($p < 0,01$), русский язык ($p < 0,04$) и литература ($p < 0,06$)). Сочетание этих результатов является ярким свидетельством вклада осознанной CP в формирование учебной успешности. Кластерный анализ (k-means) и сравнение групп (U-критерий Манна-Уитни) подтвердили полученные результаты. Сравнение средних показало наличие тенденции к однонаправленным различиям по большинству регуляторных и интеллектуальных показателей между группами с различной успеваемостью: показатели отлични-

ков самые высокие, тогда как у троечников – самые низкие по выборке (критерий Манна-Уитни).

4. Для проверки гипотезы о взаимосвязи осознанной саморегуляции с интеллектом выполнен корреляционный анализ показателей опросника ССУДМ и теста КФТ. Значимые взаимосвязи выявлены только по шкале «Самостоятельность» («Если в списке тем для проектных работ (для доклада) нет той, которая бы меня устроила, обычно предлагаю свою» (п. 28); «Использую возможность выступить на занятиях с докладом» (п. 39); «По своей инициативе участвую во внеучебных мероприятиях, организованных моим учебным заведением» (п. 57)). Таким образом, «Самостоятельность» может быть проинтерпретирована как регуляторное качество инициативности и автономии. Регуляторная самостоятельность респондентов коррелирует с их показателями КФТ: V1 ($r = 0,21$), V ($r = 0,21$), Q2 ($r = 0,24$), Q4 ($r = 0,24$), IQ (общий балл) (уровень значимости $p < 0,01$) и Q ($r = 0,29$) (уровень значимости $p < 0,5$).

5. Анализ полярных групп, различающихся по шкале «Самостоятельность», показал, что «несамостоятельные» уступают «самостоятельным» по объему словарного запаса (V1), точности смыслового завершения предложений (V2), общему вербальному интеллекту (V), результатам математического субтеста (Q2) и общему уровню осознанной СР. «Самостоятельность» как регуляторно-личностное (или субъектное) качество является стилеобразующим. Оно определяет эффективность индивидуального стиля осознанной СР (Моросанова, 2011). Его развитие, в свою очередь, зависит от степени субъектной активности человека. Следовательно, развитый интеллект продуктивен при наличии активного поиска нового интересного материала и решений. Характерная черта одаренности – высокая познавательная мотивация, обеспечивающая инициативность и самостоятельность в регуляции достижения собственных познавательных целей, впрочем, и они не всегда гарантируют высокую учебную продуктивность. Инициативный и самостоятельный стиль СР учебной деятельности, проявляющийся не только в достижении внутренних целей, но и во множестве внешних учебных ситуаций, является предпосылкой высокой академической успеваемости.

Неизбежно сталкиваясь с определенными трудностями школьной жизни, высокой успеваемости достигают дети, проявляющие самостоятельность и инициативу не только в регуляции собственного процесса познания, но и в саморегуляции своей активности в школе. При этом развивается и интеллект, и осознанная саморегуляция учебной деятельности, и личностно-регуляторные (субъектные) качества субъекта. Таким образом, инициативность и самостоятельность являются связующим звеном между мотивационной сферой, интеллектом и системой осознанной саморегуляции субъекта учебной деятельности. Можно предположить, что чем теснее эта связь, тем выше академическая успеваемость учащихся. Существенным условием высокой успеваемости является развитие регуляторно-личностных качеств инициативности и самостоятельности.

Исследование выполнено при поддержке гранта РГНФ, проект № 12-06-00872а.

УСТОЙЧИВОСТЬ САМОРЕГУЛЯЦИИ КАК ОСНОВА НАДЕЖНОСТИ ДЕЙСТВИЙ УЧАЩИХСЯ В СИТУАЦИЯХ ПРОВЕРКИ ЗНАНИЙ

Моросанова В.И., Филиппова Е.В., Фомина Т.Г. (Москва)
proftest@gmail.com

Изучение регуляторных аспектов надежности учебных действий учащихся в ситуации проверки знаний представляет собой актуальную практическую и методическую задачу. Это связано с появлением в современном образовании нового формата оценки учебных достижений учащихся в форме Единого государственного экзамена (ЕГЭ). Одна из проблем, с которой столкнулись субъекты образовательного процесса, заключается в том, что оценки ЕГЭ выносятся на основе одноразовых испытаний в новых и напряженных условиях, в которых выпускнику, часто в силу психологических причин, далеко не всегда удается реализовать свой интеллектуальный потенциал в полной мере.

Проблема надежности человека в большей степени изучена применительно к профессиональной деятельности. Основные теоретико-методологические аспекты проблемы надежности рассмотрены в рамках психологии труда и инженерной психологии (В.А. Бодров, Б.Ф. Ломов, В.П. Зинченко, Г.М. Зараковский, В.А. Пономаренко и др.). В.А. Бодровым понятие надежности рассматривается, прежде всего, как безотказность, безошибочность и своевременность действий, направленных на достижение конкретных профессиональных целей (Бодров, 2012). Регуляторные механизмы при этом рассматриваются как необходимые психические факторы обеспечения надежности. Исследования проблемы надежности в контексте регуляторного подхода активно ведутся в лаборатории психологии саморегуляции. Ключевым исследованием, открывающим новые перспективы прикладного изучения проблемы надежности, стала работа, посвященная диагностике надежности психической саморегуляции спортсменов (Моросанова, 1998). В данной работе было доказано, что устойчивость осознанной саморегуляции, которая определяется как способность к сохранению качеств регуляции деятельности в напряженных, психологически трудных условиях, является основой психологической надежности человека. В настоящее время исследования лаборатории относятся как к сфере изучения надежности действий профессионалов (Моросанова, Кондратюк, 2011, 2012), так и к сфере изучения успешности обучения (Моросанова, Плахотникова, 2007; Моросанова, Филиппова, 2009; Моросанова, Ванин, Цыганов, Филиппова, 2011).

Целью настоящего исследования является проведение сравнительного анализа индивидуальных особенностей сформированности регуляторных процессов и регуляторно-личностных свойств у старшеклассников с различным уровнем надежности учебных действий (на примере ситуации сдачи экзамена). В исследовании были использован многоскальный тест-опросник «Стиль саморегуляции учебной деятельности» ССУД-М (Моросанова, 2010), позволяющий диагностировать степень развития осознанной саморегуляции учебной деятельности и регуляторный профиль ее стилевых особенностей (планирование, моделирование, программирование, оценивание результатов), а также особенности развития регуляторно-личностных свойств – гибкости, самостоятельности, надежности, ответственности. Специально для целей исследования была разработана анкета учебных достижений для учащихся (Е.В. Филиппова).

Отдельной задачей в исследовании стало определение критериев, по которым оценивалась надежность учащихся. Для этого мы использовали объективные показатели успешности учебной деятельности учащихся, а также их соотношение и устойчивость. Основой для создания переменной «Надежность результата» стали: оценка учителя по предмету (Оц_У), оценка учащегося за пробный ЕГЭ (Оц_Пр) и оценка по результатам сдачи ЕГЭ (Оц_ЕГЭ). В отношении каждого учащегося проводился анализ устойчивости продемонстрированного результата учебной деятельности с использованием следующих логических условий: «ЕГЭ»=Оц_У», «ЕГЭ»=Оц_Пр» и «Оц_Пр»=Оц_У». Таким образом, показатель «Надежность результата» описывался следующими феноменами: экзаменационная оценка выше или соответствует оценке, которую обычно ставит учитель по предмету; экзаменационная оценка выше или соответствует оценке на пробном экзамене; оценка за пробный экзамен выше или равна оценке, которую обычно учащийся получает по предмету. За каждое совпадение с логическими условиями, испытуемый получал один балл, максимально возможное количество баллов по данному показателю составило три балла. Так как был обнаружен высокий показатель корреляции между оценкой ЕГЭ по русскому языку и математике ($r=0,644$, при $p<0,01$), в дальнейшем для анализа использовалась только оценка по математике в связи с тем, что именно при использовании данных по математике в дальнейшем образуется большее разнообразие групп.

В эксперименте принял участие 231 чел.– учащиеся 11 классов ГБОУ Лицея №1575, ГБОУ ВСОШ №90, ГБОУ гимназии № 201 г. Москвы.

Для выделения групп учащихся, различающийся по надежности результата, был проведен кластерный анализ, в результате которого были выделены следующие группы учащихся:

- группа «надежных» учащихся, которые имеют среднюю успеваемость «три»;
- группа «ненадежных» учащихся, которые имеют среднюю успеваемость «три»;
- группа «надежных» учащихся, которые имеют среднюю успеваемость «четыре»;
- группа «ненадежных» учащихся, которые имеют среднюю успеваемость «четыре»;
- группа «надежных» учащихся, которые имеют среднюю успеваемость «пять»;
- группа «надежных» учащихся, которые имеют среднюю успеваемость «пять»;
- группа «надежных» учащихся, которые имеют среднюю успеваемость «три», но в ситуации экзамена могут продемонстрировать результат лучше; данную группу можно обозначить как «мобилизующиеся».

Далее с помощью t-критерия Стьюдента данные группы учащихся сравнивались между собой по регуляторным особенностям. Ключевым в исследовании стало сравнение групп учащихся, имеющих одинаковую успеваемость, но демонстрирующих разную надежность результата на экзамене. Анализ включал сравнение: 1) «надежных» и «ненадежных» учащихся, имеющих оценку «пять»; 2) «надежных» и «ненадежных» учащихся, имеющих оценку «четыре»; 3) «надежных» и «ненадежных» учащихся, имеющих удовлетворительную успеваемость; 4) «надежных» учащихся, имеющих среднюю оценку «три», но способных улучшить свой результат на экзамене, и «ненадежных» учащихся, имеющих среднюю оценку «три».

Были обнаружены значимые различия между «надежными» и «ненадежными» учащимися по ряду показателей. Остановимся на описании полученных различий.

При сравнении групп «надежных» и «ненадежных» учащихся, имеющих оценку по предмету «пять», были получены статистически значимые различия по шкалам

опросника ССУД-М «Надежность» (при $p < 0,00001$), «Самостоятельность» (при $p < 0,001$). При сравнении групп «надежных» и «ненадежных» учащихся, имеющих оценку по предмету «четыре», были получены статистически значимые различия по таким показателям, как «Гибкость» (при $p < 0,001$) и «Надежность» (при $p < 0,001$).

При сравнении групп «надежных» и «ненадежных» учащихся, имеющих оценку по предмету «три», были получены статистически значимые различия по таким показателям, как «Оценка результата» (при $p < 0,0001$), «Надежность» (при $p < 0,0001$), «Общий уровень саморегуляции» (при $p < 0,001$).

При сравнении «надежных» учащихся, имеющих среднюю оценку «три», но способных улучшить свой результат на экзамене, и «ненадежных» учащихся, имеющих среднюю оценку «три», были обнаружены статистически значимые различия по шкалам «Планирование» (при $p < 0,001$), «Моделирование» (при $p < 0,01$), «Программирование» (при $p < 0,01$), «Гибкость» (при $p < 0,001$), «Надежность» (при $p < 0,0001$), «Общий уровень саморегуляции» (при $p < 0,01$).

Все достоверные различия, полученные нами при анализе «надежных» и «ненадежных» групп учащихся, получены в пользу групп, охарактеризованных нами как «надежные», т.е. учащиеся группы «надежные» получили более высокие баллы по шкалам опросника ССУД-М.

Проведенный сравнительный анализ регуляторных особенностей учащихся с различным уровнем надежности учебного результата в условиях экзамена показал, что у учащихся с высокой надежностью учебного результата, вне зависимости от уровня успеваемости, отмечается более высокий уровень по шкале «Надежность». Это может свидетельствовать о том, что сохранение стабильности регуляторных процессов (планирования, моделирования, программирования, оценки результатов) в психологически трудных условиях экзамена обеспечивает устойчивость учебного результата. Кроме того, надежность регуляции может оказать влияние на способность учащегося к мобилизации и демонстрации еще более высокого результата в ситуации экзамена. Однако такими возможностями обладают учащиеся с оптимальным уровнем развития как регуляторных процессов (планирование, моделирование), так и регуляторно-личностных свойств (гибкость, надежность).

Таким образом, можно сделать вывод, что устойчивость регуляции вносит существенный вклад в надежность учебного результата учащихся в ситуации экзамена. Это дает нам возможность продолжения исследований в этом направлении. Перспективным нам представляется разработка путей повышения надежности саморегуляции.

САМОРЕГУЛЯЦИЯ, КОГНИТИВНЫЕ ОСОБЕННОСТИ И МАТЕМАТИЧЕСКАЯ УСПЕШНОСТЬ ШКОЛЬНИКОВ

Моросанова В.И., Фомина Т.Г. (Москва)

morosanova@mail.ru

Проблема математических способностей школьников всегда была актуальной как для отечественной, так и для зарубежной психологии. Чтобы понять, какие качества требуются для достижения успехов в математике, исследователи анализировали математическую деятельность: процесс решения задач, способы доказательств, логических рассуждений, особенности математической памяти. Этот анализ привел к созданию разных вариантов структур математических способностей,

сложных по своему составу (А.Г.Ковалев, В.А. Крутецкий, Н.А. Менчинская, М.А. Холодная и др.). При этом мнения большинства исследователей сходились в одном: нет и не может быть единственной математической способности – это интегральная характеристика, отражающая особенности различных когнитивных процессов: восприятия, памяти, воображения, мышления (А. Бинэ, Г. Ревеш, Ж. Адамар и А. Пуанкаре и др.). В связи с этим актуальным является исследование психологических детерминант математической успешности. К наиболее исследованным можно отнести когнитивные характеристики: скорость переработки информации, особенности пространственной памяти, чувство числа (Dehaene, Dupoux, Mehler, 1990; Bull, Espy, Wiebe, 2008; Siegler, Opfer, 2003; Тихомирова, Ковас, 2012; и др.).

В данном исследовании рассматривается вклад в математическую успешность психической саморегуляции, в частности стилевых особенностей осознанной саморегуляции.

Осознанная саморегуляция человека выступает в качестве необходимого предиктора успешности осуществления человеком различных видов деятельности (О.А. Конопкин, В.И. Степанский, В.И. Моросанова, Н.Ф. Круглова, А.К. Осницкий и др.). Исследования общих закономерностей осознанной саморегуляции, специфики ее проявления в профессиональной, учебной и других видах деятельности привели к необходимости изучения индивидуальных особенностей саморегуляции в более частных видах активности, а также в конкретных ситуациях. Показано, что система индивидуальной саморегуляции интегрирует когнитивные и личностные особенности учащихся, которые являются психологическими ресурсами достижения учебных целей (Моросанова, 2010–2012). В связи с этим актуальным и малоизученным остается вопрос о взаимовлиянии когнитивных и регуляторных особенностей личности в процессе решения различного рода мыслительных задач, в частности математических.

Задачей настоящего исследования стало выявление когнитивных, интеллектуальных и регуляторных переменных, которые определяют математическую успешность учащихся в различных ситуациях. Предполагается, что при решении математических заданий различного рода задействованы различные когнитивные ресурсы и регуляторные процессы, и их вклад в общую математическую успешность также может быть различным.

Для диагностики когнитивных и регуляторных показателей использовались: русскоязычная интернет-версия тестовых батарей NumberSense и Spatial, разработанных в Международной лаборатории междисциплинарных исследований индивидуальных различий в обучении (Лондон); она включает группы тестов, направленных на диагностику различных когнитивных, интеллектуальных особенностей: пространственной памяти, математической беглости, чувства числа, пространственного и невербального интеллекта; многошкальный тест-опросник «Стиль саморегуляции учебной деятельности» ССУД-М (Моросанова, 2010), позволяющий диагностировать степень развития осознанной саморегуляции учебной деятельности и регуляторный профиль ее стилевых особенностей (планирование, моделирование, программирование, оценивание результатов), а также особенности развития регуляторно-личностных свойств – гибкости, самостоятельности, надежности, ответственности.

В качестве параметров для оценки математической успешности школьников мы использовали как результаты психологической диагностики, так и учебные показатели математической успешности. С помощью теста «Верно–неверно» оценивалась математическая беглость испытуемых, т.е. успешность в решении математических

примеров в ситуации, требующей быстрого ответа в условиях ограниченного временного интервала (учащимся необходимо решить, верно или неверно выполнен каждый математический пример и в течение 10-ти секунд нажать соответствующую клавишу на клавиатуре компьютера). С помощью теста «Понимание чисел» оценивалась успешность в решении математических, логических задач и уравнений различной сложности, требующих понимания математических операций и их отношений в неограниченной по времени ситуации. В качестве учебных показателей успешности в математике были использованы отметки учащихся по математике за год (академическая успеваемость), а также отметка за итоговый экзамен в 9 классе (ГИА или традиционная форма сдачи).

В пилотажном исследовании приняли участие учащиеся московских школ в возрасте 15–16 лет (около 160 чел.).

На первом этапе анализа данных был проведен корреляционный анализ. Значимые корреляции обнаружены между когнитивными особенностями и математической успешностью. Так, показатели чувства числа и пространственной памяти связаны со всеми видами математической успешности учащихся, а между когнитивными и регуляторными особенностями значимые корреляции не обнаружены. Что касается связей между регуляторными особенностями и математической успешностью, то значимых корреляций регуляторных показателей больше с общим показателем академической успешности (оценка по математике), а также показателем успешности сдачи экзамена, нежели с показателями успешности решения определенных задач. Это может быть обусловлено тем, что осознанная саморегуляция учащихся является необходимой компетентностью в осуществлении учебной деятельности в целом и выступает посредником в проявлении и реализации когнитивных способностей ученика, усиливая возможности более эффективного проявления этих способностей. Кроме этого, может различаться механизм ее влияния в зависимости от ситуации. Действительно, в тех ситуациях, где от испытуемого требуется мобильность и оперативность в решении задач (математическая беглость), большее значение приобретают когнитивные особенности (пространственная память, чувство числа и т.п.), в тех же ситуациях, когда имеет место развернутые, осознаваемые процессы по организации когнитивной деятельности, определенный вклад, наряду с когнитивными и интеллектуальными особенностями, начинают вносить особенности осознанной саморегуляции субъекта.

Далее мы провели множественный регрессионный анализ с целью выявления когнитивных и регуляторных предикторов различных видов математической успешности.

В качестве зависимых переменных выступали: математическая беглость как показатель успешности в решении задач в условиях ограниченного времени; понимание чисел как показатель математической успешности в решении логических задач и уравнений без жесткого временного лимита; отметка по математике как показатель академической математической успешности. Так как показатель академической успешности и показатель экзаменационной отметки имеют высокую значимую корреляционную связь, то в регрессионном анализе мы использовали один из них – годовую отметку по математике. Рассмотрим регрессионные модели. Регрессионная модель зависимой переменной «Математическая беглость» включает следующие переменные: чувство числа, гибкость и результаты теста Равена. Т.е. в успешность решения учащимися заданий в условиях ограниченного времени и быстрой смены стимульного материала вносят значимый вклад как когнитивные переменные, так и регуляторные. Регрессионная модель переменной «Понимание чисел» включает в

себя время реакции, последовательности, оценивание результата и чувство числа, т.е. учащиеся, у которых высокие показатели времени реакции, пространственной памяти, чувства числа, а также регуляторного процесса «оценивание результата» демонстрируют более успешное решение задач и уравнений. И наконец, регрессионная модель переменной «Оценка по математике» включает в качестве предикторов чувство числа и оценку результата. Таким образом, множественный регрессионный анализ показал, что в качестве предикторов математической успешности школьников выступают как когнитивные, так и регуляторные показатели.

В целом, анализ данных пилотажного исследования взаимосвязи регуляторных и когнитивных особенностей с математической успешностью школьников позволяет сделать ряд интересных выводов. Во-первых, когнитивные и регуляторные показатели имеют взаимосвязи с различными типами математической успешности школьников. Когнитивные особенности больше связаны с математической беглостью и успешностью в решении логических задач и уравнений, в то время как особенности саморегуляции в большей степени связаны со школьными и экзаменационными оценками по математике. Регрессионный анализ показал, что предикторами математической успешности являются как когнитивные (чувство числа, пространственная память и др.), так и регуляторные показатели (гибкость, процесс оценивания результата). Эти данные дают основания для более детального изучения влияния регуляторных и когнитивных показателей на математическую успешность школьников, а также на особенности математических способностей в целом.

Исследование выполнено при поддержке гранта РФФИ, проект №13-06-00585.

ИССЛЕДОВАНИЕ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ У ЛЮДЕЙ ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА

Новикова Ж.М. (Луганск, Украина)

mari1104-66@mail.ru

Одной из задач современной психологии является задача установления таких механизмов, которые помогут индивиду успешно адаптироваться, преодолеть жизненные трудности, поддерживать равновесие психического состояния, создавать ощущение безопасности и защищенности.

Эту задачу выполняют механизмы психологической защиты. Направленные на нейтрализацию болезненных мыслей, механизмы психологической защиты приносят временное облегчение, поэтому не являются адекватным способом решения проблемных ситуаций (Бассин, 2006).

Стиль реагирования в различных ситуациях проявляется не только в виде механизмов психологической защиты, а также как стиль преодоления.

Распространенное понятие «преодоление» (coping – от англ. to cope – преодолевать, побороть) отличается от механизмов психологической защиты конструктивной активностью, конкретными действиями, решением проблем (Березин, 1988).

В процессе использования стратегий совладания человек получает определенный опыт преодоления трудных (стрессовых) жизненных ситуаций (Валева, Борисенко, 2007).

Значимым является подход Т.Л. Крюковой к совладающему поведению как поведению субъекта, сознательному и целенаправленному, его главным отличительным признаком становится субъектная характеристика (Крюкова, 2007).

При этом личностные качества, как и средовые средства, определяют ресурс совладающего поведения (Петрова, Крюкова, 2010). Такие личностные качества, как самоотношение, жизненные смыслы, ответственность или депрессивность, тревожность, пессимизм, влияют на продуктивность совладающего поведения (Крюкова, 2007).

Поэтому наиболее важной задачей, на что указывает Л.А. Александрова (Александрова, 2004), является изучение не только отдельных паттернов поведения, алгоритмов действия, а, прежде всего, установление черт личности, которые помогают приспособиться к изменяющимся условиям жизни.

Были выделены такие интегрирующие личностные характеристики, как личностный адаптационный потенциал (А.Г. Маклаков), субъектность (С.Л. Рубинштейн, К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, А.В. Брушлинский), личностный потенциал (Д.А. Леонтьев), жизнестойкость (С. Мадди).

Понятие жизнестойкость (*hardiness*), введенное С. Кобейса и детально разработанное С. Мадди, обозначает специфический набор установок, структур, навыков, которые помогают превратить изменения, происходящие в нашей жизни, в новые возможности.

Понятие «жизнестойкость» включает набор таких аттитюдов, как включенность, контроль, принятие вызова (риска). Включенность, по мнению Мадди, – это активная жизненная позиция, интерес ко всему, что происходит вокруг, ощущение своей ценности и значимости, участие в решении жизненных проблем. Контроль – уверенность в том, что с помощью собственных ресурсов человек может справиться с проблемами, стоящими на его пути. Установка принятия риска говорит о том, что человек может учиться на собственных ошибках, делать выводы, изначально принимать как негативные, так и позитивные ситуации как моменты определенного опыта (Леонтьев, 2006).

Основной мировой тенденцией, наряду с ускоряющимся технологическим процессом, мировой глобализацией, является старение населения. Поэтому с ростом удельной численности людей пожилого возраста встает проблема их безболезненной адаптации к собственным возрастным изменениям, а также к изменениям окружающего мира.

Исходя из вышесказанного, умение переводить сложные ситуации в ситуации возможности, роста и развития является актуальным для людей пожилого возраста. Наличие жизнестойких установок поможет не только увеличить возрастной период людей пожилого и старческого возраста, но и сделает его «периодом высокой работоспособности, высокого творческого потенциала, высокой отдачи обществу» (Фролькис, 1988).

Некоторые ученые указывают на то, что адаптационные механизмы у людей пожилого возраста снижены. Однако существует и противоположенная точка зрения. Например, Л. Анциферова четко различает физическое старение и личностно-психологическое старение.

На основе адаптационно-регуляторной теории В. Фролькис, наряду со старением организма, выделяет приспособительные механизмы, противодействующие старению. Ученый вводит такое понятие, как «витаукт» (от лат. *vita* – жизнь, *auctum* – увеличивать) – процесс, который стабилизирует жизнедеятельность, расширяет адаптационные возможности (Фролькис, 1988).

Опираясь на субъектный подход А.В. Брушлинского (Брушлинский, 1994), можно сказать, что люди пожилого возраста должны оставаться субъектами своей жизни,

т.е. осуществлять практическую деятельность, общение, познание, в том числе все виды творческой и нравственной деятельности.

На сегодняшний день наиболее исследуемыми являются более пассивные приспособительные стили поведения людей пожилого возраста, такие как избегание, гнев, депрессия, уход в религию, изоляция, отчуждение. Активные паттерны поведения, жизнестойкие установки изучены недостаточно.

Поэтому целью нашего исследования было изучение уровня жизнестойкости людей пожилого возраста. Для диагностики мы использовали «Тест жизнестойкости» разработанный С. Мадди (в адаптации Д.А. Леонтьева, Е.И. Рассказовой).

Выборку составили 65 чел. пожилого, в возрасте от 55 до 74 лет. Средний возраст – 65 лет, большая часть выборки – женщины. Важно отметить, что при определении возрастного периода людей пожилого возраста мы придерживались классификации Всемирной организации охраны здоровья, наиболее используемой в геронтологии. По данным международной классификации, к людям пожилого возраста относятся мужчины 61–74 лет и женщины 55–74 лет.

По результатам проведенного теста, мы получили следующие данные. По субшкале «вовлеченность» получили низкие баллы 20 чел. (30,8% испытуемых); нормативные показатели обнаружены у 30 чел. (60% испытуемых); высокие баллы – у 6 людей пожилого возраста (9,2% испытуемых). Выявленный средний уровень вовлеченности говорит о том, что люди пожилого возраста уверены в своей значимости, ценности и способны решать свои возрастные задачи. Однако установленный низкий уровень вовлеченности у 30,8% испытуемых указывает на состояние их беспомощности.

По субшкале «контроль» низкие баллы у 21 чел. (32,2%); нормативные показатели – у 37 (57%) людей пожилого возраста; высокие баллы получили 6 чел. (9,2%). Средние баллы, полученные по шкале «контроль», характеризуют людей пожилого возраста как способных влиять на результат, контролировать события своей жизни. Но надо принять во внимание, что, по результатам нашего исследования, 32,2% испытуемых показали низкие результаты, которые указывают на чувство зависимости и пассивности. Эта часть выборки считает свою жизнь неподконтрольной, тяжело воспринимает неудачи, стремится избегать сложных ситуаций.

Низкие показатели по субшкале «принятие риска» выявлены у 19 чел. (29% испытуемых); нормативные показатели встречаются у 37 чел. (57% испытуемых); высокие баллы зафиксированы у 9 (13,8% испытуемых). Установленный средний уровень по шкале принятие риска у 57%, указывает на то, что люди пожилого возраста способны воспринимать любой жизненный опыт, положительный или отрицательный, как получение определенных знаний и умений. Однако следует учесть, что 29% испытуемых получили низкие баллы, что характеризует их как людей, неспособных учиться на собственных ошибках, извлекать позитивный опыт.

Общий показатель жизнестойкости находится на низком уровне у 21 (33,31%) испытуемого; на высоком уровне – у 1 (1,5%) человека, нормативные показатели выявлены у 43 испытуемых (66,15%). Распределение баллов общей жизнестойкости соответствует распределению отдельных компонентов (вовлеченность, контроль, принятие риска).

Также мы сравнили средние значения полученных данных по трем субшкалам (принятие риска, контроль, вовлеченность) и общий средний показатель жизнестойкости с нормативными средними показателями. Среднее значения по шкале «вовлеченность» составляет 33,4 балла; по шкале «контроль» – 24,5 балла; по шкале «принятие риска» средний показатель составил 12,74 балла; общий средний показате-

тель по шкале «жизнестойкость» – 70,93 балла. Сравнивая средние показатели, полученные в исследовании, со средними нормативными показателями мы обнаружили, что все показатели находятся в рамках нормы.

Полученные результаты уровня жизнестойкости, а также показатели трех автономных компонентов (вовлеченность, контроль, принятие риска) у 60% респондентов соответствуют средним нормативным данным; у 31,32% – ниже средних нормативных показателей; у 8,4% выявлен высокий уровень жизнестойкости.

Выявленные показатели указывают на достаточный уровень наличия зрелых взаимосвязанных установок, которые помогают пожилым людям быть субъектами своей жизни (вовлеченность), активно влиять на события (контроль), стойко принимать все удары судьбы (принятие риска).

Несмотря на полученные позитивные результаты, выявленные средние баллы уровня жизнестойкости, вовлеченности, контроля и принятия риска приводят нас к мысли, что уровень жизнестойкости является нестабильным личностным образованием. Для того что сохранить эту личностную переменную на достаточно высоком уровне, для людей пожилого возраста очень важна, во-первых, социальная поддержка как близкого окружения, так и социальных организаций, во-вторых, ответственное отношение к своему здоровью, применение здоровых практик. Также настораживает то, что всего лишь у 8,4% респондентов обнаружен высокий уровень жизнестойкости, что может указывать на то, что сильные эмоциональные воздействия, новые сложные задания, неупорядоченность окружающей жизни являются стрессовыми обстоятельствами, которые людям пожилого возраста сложно разрешить.

ВНУТРЕННИЕ И ВНЕШНИЕ РЕСУРСЫ ПСИХИЧЕСКОЙ РЕГУЛЯЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Обознов А.А. (Москва)

aao46@mail.ru

Термин «ресурсы», в широком смысле слова, используется для обозначения универсальной характеристики любых артефактов, природных явлений и живых организмов, которые рассматриваются в качестве средств решения определенных задач. Такой характеристикой является специально создаваемый и/или исходно присущий этим средствам запас возможностей для выполнения этих задач. Указанный запас (ресурсы), будучи в каждый данный момент ограниченным, может различным образом распределяться между разными задачами, тратиться и вновь накапливаться. Следовательно, с помощью термина «ресурсы» всякий предмет, процесс и организм может рассматриваться в инструментальной функции, а именно как обладающий ограниченным и вместе с тем изменчивым запасом возможностей для решения тех или иных задач.

В силу своей универсальности, термин «ресурсы» приложим и к психической сфере. В психологии ресурсный подход разрабатывается уже более полувека и представлен в исследованиях J.D. Brown & E.C. Poulton (1961), M.J. Posner & S.J. Boies (1971), D.A. Norman & D.J. Bobrow (1976), C.D. Wickens (1980), E. Jackson & R.S. Schuler (1995) и других авторов. Широкую известность получила концепция внимания Д. Канемана (2006), в которой оно трактовалось как специфический «энергетический»

ресурс. Однако во многом открытым остается принципиальный вопрос: стоит ли за словосочетанием «психологический ресурс» конструктивное понятие, позволяющее строить эмпирически проверяемые гипотезы и модели, или оно является, скорее, описательной метафорой, применимой к любым психическим образованиям и характеристикам (Беспалов, 2006). Поэтому необходима дальнейшая работа по теоретическому осмыслению ресурсного подхода к изучению психики.

В итоге проведенного анализа содержание термина «ресурсы», применительно к процессам приема и преобразования информации человеком, установлены следующие варианты понимания данного термина (Бодров, Обознов, Турзин, 1998). Первый вариант подразумевает, что этим термином обозначается объективно регистрируемое материальное явление. Например, в качестве ресурса может выступать активирующее воздействие ретикулярной формации, изменение кровотока или процессы метаболизма гликопротеина в мозгу. Другой вариант связан с пониманием ресурсов как конструкта, отражающего присущие системе приема и преобразования информации ресурсоподобные качества ограниченности и распределяемости. Выделение этих качеств позволяет оценивать количественную меру вовлечения различных компонентов системы приема и преобразования информации в решаемую задачу. Согласно третьему варианту, содержание рассматриваемого термина понимается как ресурсы психической регуляции деятельности, т.е. как функциональный потенциал, обеспечивающий устойчивый уровень выходных показателей деятельности в течение определенного времени. Если рассматривать психическую регуляцию как систему, то ресурсы имеются у каждого из ее компонентов

В наших исследованиях термин «ресурсы» использовался как объяснительный конструкт для обоснования понятия единого пространства внутренних и внешних ресурсов психической регуляции профессиональной деятельности. Предназначение психической регуляции заключается в обеспечении устойчивой направленности активности человека на достижение значимых для него целей. С наибольшей очевидностью необходимость в таком обеспечении выражается при осуществлении профессиональной деятельности, требующей от человека сосредоточения своих усилий в течение длительного времени. В конечном счете, психическая регуляция деятельности состоит в постоянном сопоставлении и устранении человеком расхождений между заданным и фактическим развитием событий.

В едином пространстве внутренних и внешних ресурсов психической регуляции профессиональной деятельности допускается наличие внутренних, прежде всего психологических ресурсов, а также внешних ресурсов, которыми специально наделяются используемые человеком средства деятельности (прежде всего, средства отображения информации и средства искусственного интеллекта). К единому пространству внутренних и внешних ресурсов психической регуляции применим принцип дополнительности, согласно которому временная растрата внутренних ресурсов компенсируется за счет внешних ресурсов и наоборот.

Экспериментальная проверка продуктивности понятия единого пространства внутренних и внешних ресурсов психической регуляции проводилась на примере решения задач операторского профиля в особых условиях, т.е. при эпизодическом воздействии экстремальных факторов рабочей среды – пилотажных перегрузок, монотонности обстановки, дефицита времени, информационных перегрузок. Воздействие экстремальных факторов приводило к закономерному снижению запаса возможностей (ресурсов) сенсорно-перцептивных, аттенционных и мотивационных процессов, включенных в регуляцию операторской деятельности. Вследствие этого показатели выполнения операторских задач значительно ухудшались.

В качестве внешних ресурсов психической регуляции использовались адаптивные средства отображения информации. За счет дополнительных устройств обеспечивалась возможность изменять энергетические, пространственные и угловые характеристики сигналов, что позволяло компенсировать снижение ресурсов сенсорно-перцептивных и аттенционных процессов и тем самым предотвратить ухудшение показателей выполнения операторских задач.

В качестве других внешних ресурсов использовались изменения способов организации операторской деятельности. Например, был разработан прием сближения во времени «ключевых точек», в которых человек-оператор должен производить перенастройку системы автоматического управления на очередной поворотный пункт маршрута. Применение такого приема рассматривалось нами как возможность компенсации снижения мотивационных ресурсов операторов вследствие развития состояния монотонии. Результаты проведенных экспериментов подтвердили эффективность предложенного приема для обеспечения психической регуляции операторской деятельности в условиях монотонности обстановки (Обознов, 2003).

Таким образом, экспериментальная проверка подтвердила продуктивность идеи единого пространства внутренних и внешних ресурсов психической регуляции профессиональной деятельности, а также принципа дополнительности этих ресурсов. Представляется перспективным дальнейшее развитие этой идеи применительно не только к профессиональной, но и учебной деятельности.

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ РУКОВОДИТЕЛЯ И ВЫБОР СПОСОБА ДЕЙСТВИЙ В СЛОЖНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СИТУАЦИИ

Постылякова Ю.В. (Москва)
postylyakova@mail.ru

Особенностями деятельности руководителя являются не только одновременное выполнение различных функций, но и разноплановость решаемых задач, ответственность за их выполнение, высокие требования к коммуникативным, управленческим качествам. Свою специфику в работу руководителя вносит и производственная отрасль, в которой он осуществляет свою деятельность. Применительно к железнодорожному транспорту можно сказать, что для нее характерна жесткая регламентированность, связанная с необходимостью поддерживать бесперебойное движение поездов, высокая степень ответственности за безопасность пассажиров и грузов, наличие умения быстро реагировать и принимать грамотные решения при возникновении критических ситуаций. Структурные, технологические, экономические преобразования, происходящие в этой отрасли в последнее время, ставят перед руководителями задачи повышения экономической эффективности железнодорожных предприятий, освоения новых технологий. От руководителя требуется большая самостоятельность в плане принятия решений, повышенная ответственность, оперативность, лидерские качества, высокий уровень развития коммуникаций и качества управления деятельностью, развитие навыков командной работы, готовность к принятию и реализации инноваций (Примаченко, 2010). Все эти требования увеличивают напряженность условий деятельности руководителя, приводят его к необходимости расширять свои управленческие компетенции, активно совладать с

трудностями и изменяться соответственно возникающим требованиям. Наиболее перспективным в изучении совладающего поведения в различных видах профессиональной деятельности оказывается интегративный подход, позволяющий учитывать и требования профессии, изменчивость профессиональной ситуации, и те личностные диспозиции, которые определяют выбор стратегий совладающего поведения. Реализуемый в отечественной психологии субъектно-деятельностный подход позволяет рассматривать совладающее поведение как осознанную активность субъекта деятельности, направленную на преодоление возникающих трудностей, на достижение поставленных целей, на самореализацию и развитие. Активность личности, ориентированной на преобразование окружающей действительности, является «мерой устойчивости субъекта к влияниям окружающей среды и мерой воздействия на среду» (Брушлинский, 1992). Совладающее поведение осуществляется через осознанные стратегии действий в конкретной ситуации (Крюкова, 2004). На выбор стратегии совладания оказывают влияние ситуационные, личностные, социокультурные, социально-психологические переменные. К таким переменным относятся и ценностно-смысловая сфера личности.

Ценностные ориентации регулируют и детерминируют поведение субъекта, оказывают влияние на его активность, направленность, мотивацию профессиональной деятельности, на процесс принятия решений, ориентируют деятельность на достижение производственных целей, определяют способ их достижения, способствуют формированию деловых качеств руководителя. В исследовании ценностных ориентаций, личностных ресурсов и совладающего поведения показано, что ценности могут мотивировать поведение и поведенческие выборы, а совладающее поведение, осуществляемое на основе ресурсов, может быть функцией от базовых личностных ценностей и влияния этих ценностей на процесс оценки личностных ресурсов (Morelli et al., 2012). С этой точки зрения, интересен подход к изучению ценностей, предложенный Ш. Шварцем. Он исходил из того, что наиболее существенный содержательный аспект, лежащий в основе различий между ценностями, – это тип мотивационных целей, которые они выражают. Им было выделено десять типов ценностей в соответствии с общностью их целей, которые Ш. Шварц распределил на четыре группы по биполярному признаку: группа ценностей открытости изменениям (стимуляция, гедонизм, самостоятельность) – группа консервативных ценностей (традиции, конформность, безопасность); группа самотрансцендентных ценностей (универсализм, доброта) – группа ценностей самовозвышения (власть, достижения, гедонизм). По Ш. Шварцу, некоторые типы ценностей могут вступать между собой в конфликт или быть совместимыми. Ценностные противоречия изучались в связи с феноменом дауншифтинга, и на примере успешных специалистов было показано, что стремление преодолеть ценностные противоречия приводит даже успешных специалистов к изменению образа жизни или вида деятельности (Грановой, 2010). Bouckenpooghe et al. (2005) выявили отрицательную корреляцию между ценностями, входящими в группу открытости изменениям, и стрессом, а также положительную связь между группой консервативных ценностей и стрессом. Однако до сих пор малоизученными остаются вопросы о связи ценностных ориентаций и совладающего поведения, о том, как ценностные противоречия сказываются на выборе совладающих стратегий.

В нашем исследовании изучалось проблемно-ориентированное совладающее поведение, так как профессиональная ситуация руководителя в большей степени предполагает активное разрешение возникающих проблем. Мы предполагали, что ценностные ориентации связаны с представлениями о возможном способе действий

в проблемной профессиональной ситуации. Конфликтное/неконфликтное сочетание ценностных ориентаций возможно связано с выбором противоречивых способов действий в проблемной профессиональной ситуации.

В исследовании приняли участие 63 руководителя (мужчины), составляющие резерв руководителей высшего звена железнодорожного транспорта. Методики: опросник «Ценностные ориентации личности» Ш.Шварца, тесты «Мотивация к успеху» и «Мотивация к избеганию неудач» (Т. Элерс). Испытуемым также было предложено охарактеризовать ситуацию на железнодорожном транспорте и ответить на ряд анкетных вопросов, оценивающих представления респондентов о возможном способе действий в проблемной профессиональной ситуации.

Частотный анализ результатов анкетного опроса показал, что 66,7% выборки считают обстановку на железнодорожном транспорте напряженной, 52,4% охарактеризовали ее как требующую активности, 46% – как деловую, 33,3% выборки считают ее стабильной, 17,5% – тревожной, а 6,3% – опасной и конфликтной. Это говорит о том, что испытуемые осознают не только сложность и напряженность своей работы, но и требования, диктуемые их работой (активность, деятельность).

Доминирующими ценностями стали универсализм, безопасность и самостоятельность. Различия состоят в том, что на уровне нормативных идеалов испытуемые первой выделяют ценность универсализма, тогда как в реальном поведении, прежде всего, они руководствуются ценностью безопасности. Ценность безопасности образует конфликтное сочетание с ценностями самостоятельности и универсализма, в котором проявляются особенности профессиональной деятельности руководителя среднего звена.

В целом по выборке было выявлено преобладание «мотивации достижения» ($M=22,40$; $SD=2,83$) над «мотивацией избегания неудач» ($M=15,38$; $SD=4,24$). Результаты корреляционного анализа между показателями ценностных ориентаций и двух видов мотиваций выявили отсутствие корреляционных связей показателя мотивации достижения с ценностными ориентациями. Показатель мотивации избегания неудач значимо отрицательно коррелирует с нормативными и индивидуальными ценностями самостоятельности и стимуляции и значимо положительно с нормативной ценностью традиционализма.

Ответы руководителей на анкетные вопросы, оценивающие их представления о возможном способе действий в проблемной профессиональной ситуации, показали, что 95,2% респондентов предпочитают вариант взвешивания всех «за» и «против» с последующим действием с позиции минимального вреда; 63,5% респондентов склонны направить свои усилия на выработку принципиально нового решения, а 46% стремятся соотносить сложившуюся ситуацию с прежними и действовать по аналогии.

Корреляционный анализ показал, что ценностные ориентации и мотивации достижений и избегания неудач связаны с выборами действий в проблемных ситуациях. Переменная мотивации достижений на уровне тенденции положительно связана с выбором действий, ориентированных на выработку принципиально нового решения ($r=0,235$; при $p=0,063$) и значимо отрицательно с выбором действий по аналогии с прежними ситуациями ($r=-0,279$; при $p=0,027$).

Выводы:

– для группы успешных руководителей железнодорожных предприятий значимыми ценностями на уровне нормативных идеалов и индивидуальных приоритетов являются: универсализм, безопасность и самостоятельность. К наименее значимым типам ценностей относятся: традиции, стимуляция и гедонизм;

– при разрешении проблемных ситуаций у руководителей железнодорожного транспорта более значимой является мотивация избегания неудач, а конфликтное сочетание ценностных ориентаций открытости изменениям и консерватизма ставит их перед необходимостью совершать выбор из противоречащих друг другу способов действий;

– стремление руководителя к самостоятельности, независимости и необходимость управлять разрешением возникшей проблемной профессиональной ситуации снижает мотивацию избегания неудач, позволяя направлять свои усилия на выработку принципиально нового решения. Чем меньше руководитель ориентирован на стремление к новизне, менее открыт для изменений, тем более он склонен действовать шаблонно, по аналогии с предыдущими ситуациями;

– в проблемных ситуациях у руководителей железнодорожного транспорта большее значение приобретает мотивация избегания неудач, что отражает специфику работы данной отрасли, где цена ошибки велика. Мотивация достижений оказывается ведущей в более стабильных, не стрессовых ситуациях, и отражает общую мотивационную направленность деятельности руководителя, проявляющуюся в стремлении к развитию своего предприятия, достижению высоких показателей работы и др.

ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ЭФФЕКТИВНОСТИ ЦЕРЕБРАЛЬНОЙ ГЕМОДИНАМИКИ С ПОМОЩЬЮ ДОПЛЕРОГРАФИЧЕСКОЙ И РЕОЭНЦЕФАЛОГРАФИЧЕСКОЙ ВИЗУАЛИЗАЦИИ

Радченко С.М., Панченко О.А. (Константиновка, Украина)
rdckonst@mail.ru

В условиях увеличения психоэмоциональных нагрузок на человека продолжает расти абсолютное количество сосудистых «катастроф» головного мозга (Яворская, 2011). За последние 10 лет распространенность указанной патологии увеличилась в 2 раза, и в Украине в настоящее время зарегистрированы 3 млн. больных с цереброваскулярными расстройствами (Мищенко, 2012). В связи с распространенностью этой патологии вопрос ранней диагностики сосудистых изменений головного мозга является приоритетной и актуальной научной проблемой.

Активация физиологических функций, которые обеспечивают эмоциональное напряжение человека, может не соответствовать выполняемой деятельности, и это содействует развитию психоэмоционального напряжения (Григорьев, 2009; Федоров, 2010; Судаков, 2011). Установлено, что психоэмоциональная нагрузка изменяет церебральную гемодинамику, что в свою очередь, формирует стойкие нарушения тонуса и реактивности сосудов, расположенных не только в регионах повышенной функциональной активности головного мозга, но и за их пределами, в зонах сниженной функциональной активности (Федоров, 2012; Critchley, 2007), которые являются базой для трансформации функциональных расстройств мозгового кровообращения в заболевание сосудистой системы (Шхвацабая, 2008; Скворец; Белова, 2011), но сосудисто-мозговая реактивность головного мозга может сформировать эффективную церебральную гемодинамику, которая даст возможность оптимизировать кровообращение в соответствии с новыми условиями (Aaslid, 2005; Lang,

2007). Все это составляет актуальную проблему изучения взаимодействия гемодинамических параметров церебрального кровообращения и психологических показателей, что отражается в формировании определенного психофизиологического состояния (Казаков, 2009; Греченко, 2010; Уманский, 2011).

В основной части эксперимента приняли участие 200 чел. в возрасте от 34 до 46 лет, из которых 150 чел. (50 женщин и 100 мужчин) находятся на учете в ГУ «Научно-практический медицинский реабилитационно-диагностический центр МЗ Украины» и 50 практически здоровых людей (24 мужчины и 26 женщин) – студентов Краматорского экономико-гуманитарного института. Все проведено 1460 исследований, из которых в 562 случаях принимали участие женщины, а в 898 – мужчины. Все обследованные были разделены на три группы. В I (контрольную) группу вошли 50 чел. в возрасте 30–42 лет, у которых состояние сосудистой системы было в пределах клинической нормы, в II группу – 70 чел. в возрасте 34–46 лет с дисциркуляторной гипертонической энцефалопатией (ДЭ) второй степени, а в III группу – 80 чел. в возрасте 34–46 лет с признаками ДЭ третьей степени (по клиническому диагнозу из медицинской документации).

Обследования проводили с помощью диагностического автоматизированного комплекса «Кардио +» (НПО «Метекол», г. Чернигов, Украина, 2004) в положении лежа на спине после 15-минутного отдыха для стабилизации показателей гемодинамики. При исследовании гемодинамики полушарий головного мозга применяли лобно-сосцевидное расположение электродов (Яруллин, 2003; Зенков, Ронкин, 2004). Регистрацию реоэнцефалограммы проводили одновременно с двух полушарий.

При количественном анализе реограммы учитывали основные реографические показатели: частоту сердечных сокращений (ЧСС), амплитуду систолической волны, амплитуду инцизуры и др. (Ронкин, 2008; Максименко, 2009).

Исследования церебральной гемодинамики и магистральных сосудов шеи проводили с использованием программно-аппаратного комплекса «Sonomed – 300» (Долгопрудный, Московская обл., 2001), предназначенного для регистрации, сохранения и анализа доплерограмм. Допплерографию проводили в дуплексном режиме: экстракраниально исследовали общую сонную (ОСА) и позвоночную артерии (ПА), интракраниальным ангиосканированием – надблоковую (НБА) и переднемозговую (ПМА) артерии. Измерение показателей кровотока в ПА, ПМА выполняли с помощью секторного датчика с магистральной частотой 2,0 Мгц, НБА – с частотой датчика 8,0 Мгц, ОСА – с частотой 4,0 Мгц (Никитин, 2010). Для количественной оценки кровотока в артериях определяли максимальную и минимальную скорость кровотока, другие показатели (Иванов, Семин, 2011), которые рассчитывались по данным непосредственно измеряемых параметров доплерограмм.

Была проанализирована степень влияния показателей психологического состояния на эффективность церебральной гемодинамики исследуемых лиц. Была построена модель классификации обследуемых на две группы: норма (контрольная группа) и сосудистые изменения (II и III группа).

Как факторные признаки при построении исходной модели были использованы показатели психологического состояния и параметры доплерографии (максимальная скорость кровотока по позвоночной артерии (V_{\max} ПА), минимальная скорость кровотока по общей сонной артерии (V_{\min} ОСА), минимальная скорость кровотока по позвоночной артерии (V_{\min} ПА), минимальная скорость кровотока по переднемозговой артерии (V_{\min} ПМА), средняя скорость кровотока по общей сонной артерии (V_{aver} ОСА), средняя скорость кровотока по позвоночной артерии (V_{aver} ПА),

средняя скорость кровотока по переднемозговой артерии (Vaver ПМА), пульсаторный индекс по общей сонной артерии (Pi ОСА), пульсаторный индекс по позвоночной артерии (Pi ПА), пульсаторный индекс по надблоковой артерии (Pi НБА), систоло-диастолический индекс по позвоночной артерии (ISD ПА), индекс резистентности по позвоночной артерии (HR ПА), индекс резистентности по надблоковой артерии (HR НБА), индекс резистентности по переднемозговой артерии (HR ПМА) и др. – всего 63 признака).

При проведении анализа в качестве оценки состояния церебральной гемодинамики (результатирующий признак) прогнозировалась величина Y . Если значение результирующего признака равняется нулю ($Y=0$), пациента следует отнести к группе контроля, если $Y=1$ – к группе лиц с нарушениями церебральной гемодинамики.

На первом этапе исследования была построена модель диагностики нарушений церебральной гемодинамики на основе всех изучаемых параметров (всего 63 признака). После изучения модели, построенной на полном наборе факторных признаков, была проведена оптимизация порога принятия-отбрасывания с использованием ROC-процедуры. При оптимизации порога принятия решения модели было получено значение $Y_{crit.}=0,44$. В случае, когда в результате расчетов в рамках построенной модели значения превышало указанный порог ($Y>0,44$), пациента относили к группе с нарушениями церебральной гемодинамики, в противоположном случае – к группе лиц с нормальным функционированием системы кровоснабжения головного мозга.

Чувствительность модели на учебном множественном числе составила 74,3% (ДИ – 58,1–87,6%), специфичность – 78,6% (ДИ – 70,1–86,1%). Для выявления показателей психологического состояния, в наибольшей степени связанных с сосудистыми изменениями эффективности церебральной гемодинамики, был проведен отбор наиболее значимых признаков. В итоге были отобраны 2 признака: уровень психопатизации и максимальная скорость кровотока по левой/правой ОСА.

По этим параметрам была построена модель классификации и проведена оптимизация порога принятия-отбрасывания и получено значение $Y_{crit.}=0,809$. Следовательно, в случае, когда в результате расчетов в рамках построенной модели значения Y превышало $Y_{crit.}$ ($Y>0,809$), диагностировались сосудистые нарушения церебральной гемодинамики, в противоположном случае – норма. Полученная модель описывается уравнением:

$$Y = -0,0135 \times X8 + 0,00584 \times X36 + 1,359,$$

где $X8$, $X36$ – входные параметры модели (уровень психопатизации и максимальная скорость кровотока по ОСА (левая/правая)).

Чувствительность модели на учебном множественном числе составила 74,3% (ДИ – 58,1–87,6%), специфичность – 74,8% (ДИ – 65,8–82,7%).

Чувствительность и специфичность на учебном и тестовом множестве статистически значимо не различаются ($p=0,68$ и $p=0,93$ соответственно, при сравнении за критерием χ^2), что свидетельствует о ее адекватности.

При этом уменьшение количества прогнозирующих признаков от 63 до 2 привело к снижению качества прогнозирования ($p>0,7$), которое указывает на информативность отобранных переменных.

Для выявления диагностической значимости влияния избранных факторных признаков была построена логистическая регрессионная модель ($p<0,001$ по критерию χ^2).

При анализе связи показателей церебральной гемодинамики с данными результатов психологического тестирования выяснилось, что увеличение показателя

«эмоциональная стойкость» связывается с уменьшением ($p < 0,05$) шанса отнесения к группе с сосудистыми изменениями (на каждую единицу увеличения эмоциональной стойкости ОШ = 0,82 (ДИ – 0,71–0,94), а увеличение уровня психопатизации связывается с увеличением ($p < 0,05$) шанса отнесения к группе с сосудистыми изменениями (на каждую единицу увеличения показателя ОШ = 0,90 (ДИ – 0,86–0,95) соответственно).

Таким образом, из анализа построенной модели классификации и результатов анализа логистической регрессионной модели выходит, что увеличение уровня психопатизации связывается с уменьшением ($p < 0,05$) шанса отнесения к группе лиц с сосудистыми нарушениями (на каждую единицу увеличения уровня психопатизации ОШ = 0,92 (ДИ – 0,87–0,97), для максимальной скорости кровотока по левой/правой ОСА – наоборот, увеличение его значения связывается с увеличением ($p < 0,05$) шанса отнесения к группе с сосудистыми нарушениями (на каждую единицу увеличения скорости кровотока по левой/правой ОСА ОШ = 1,13 (ДИ – 1,07–1,19).

Таким образом, если у обследованных наблюдается увеличение показателя максимальной скорости кровотока по левой/правой ОСА и шкалы психопатизации, то следует ожидать, что у этих лиц будут формироваться определенные сосудистые изменения и, напротив, снижение этих показателей дает нам возможность прогнозировать формирование сосудистых изменений в дальнейшем.

Построенная математическая модель позволяет диагностировать нарушение церебральной гемодинамики у лиц с различным психоэмоциональным состоянием.

ИЗМЕНЕНИЕ ЦЕЛИ В СТРУКТУРЕ САМОРЕГУЛЯЦИИ: РАЗРАБОТКА ПОНЯТИЯ И ВОЗМОЖНОСТИ ДИАГНОСТИКИ

Рассказова Е.И. (Москва)
e.i.rasskazova@gmail.com

Традиционно модели саморегуляции деятельности (О.А. Конопкин, В.И. Моросанова, Е.А. Сергиенко, Д.А. Леонтьев, Х. Хекхаузен, П. Голльвитцер, Ю. Куль и др.) рассматривают процессы выбора мотива, целеполагания и целедостижения и иногда – процессы оценки результата. В этом случае отказ от выполнения деятельности и смена деятельности неизбежно рассматриваются как неудача саморегуляции (Baumeister, 1996). Тем не менее, уже в трудах Б.В. Зейгарник (Зейгарник и др., 1989) говорится о ключевой функции личностной рефлексии в структуре саморегуляции в значимых ситуациях, позволяющей пересмотреть основания собственной деятельности. В клинической психологии неоднократно указывалось на ведущую роль мотивационных искажений, сопряженных с фиксацией на одной деятельности, при различных заболеваниях – в частности, в исследованиях больных алкоголизмом (Б.С. Братусь), шизофренией (В.В. Коченов, В.В. Николаева, А.Б. Холмогорова), в исследованиях самоограничительного поведения при соматических заболеваниях (В.В. Николаева, Г.А. Арина, А.Ш. Тхостов, Е. Taylor).

В экспериментальных исследованиях на нормативной популяции был выделен так называемый эффект эскалации (Braggeretal., 2003;Hendersonetal., 2007), описывающий трудности отказа от выбранной стратегии деятельности, фиксацию на продолжении деятельности даже в случае ее неэффективности (негативной обратной связи). Было показано (Hendersonetal., 2007), что эффект эскалации зависит от личностных (усиливается при личностной значимости цели) и ситуативных пере-

менных (недостаток времени) и может быть скорректирован при использовании инструментальных намерений различных типов. Формирование инструментальных намерений действий («если я буду неуспешен, я изменю выбранную стратегию») способствует отказу от выбранной стратегии, что усиливается недостатком времени на выбор. Формирование инструментальных намерений рефлексии («если я буду неуспешен, я еще раз обдумаю выбранную стратегию») способствует пересмотру деятельности в случае негативной обратной связи и отказу или продолжению деятельности, в зависимости от других условий (промежуточной обратной связи, например), и не зависит от недостатка времени на выбор.

Несмотря на успехи эмпирических исследований, на уровне теоретических моделей саморегуляции процессы пересмотра, отказа и смены деятельности остаются недостаточно изученными. Относительно недавно они были включены в теорию саморегуляции М. Карвера и Ч. Шейера, которые придают отказу положительное значение преимущественно в тех случаях, когда достижение цели невозможно. Как пишут сами авторы, «важную роль в жизни играют также сомнения и отказ – за счет прекращения деятельности» (Carver, Scheier, 2003, p. 28). В исследованиях партнеров ВИЧ-инфицированных пациентов было установлено, что многие из них изначально стремятся к нереалистичным целям – преодолеть болезнь и вести вместе активную жизнь. В случае, если им удастся изменить цель на более простую – в течение дня совершать вместе определенный набор действий, их эмоциональное состояние улучшается. У родителей детей, больных раком, невозможность отказа от целей и поиска других целей была связана с большей депрессией. Напротив, те, кто менял цели на более достижимые – например, уделять детям больше внимания, испытывали меньше негативных эмоций. У пожилых людей сожаление о каких-то действиях коррелировало с депрессивной симптоматикой и соматическими жалобами, но только в тех случаях, если они не могли отказаться от надежды искупить или исправить то, о чем жалеют (Wrosch et al., 2003a). На материале учебной деятельности студентов (Рассказова, 2011) нами было проведено исследование выбора и смены задания (привычное или незнакомое, новое для них), показавшее, что в некоторых случаях изменение цели должно рассматриваться как продуктивное (в тех случаях, когда студенты меняли тип работы с традиционного на новый для них, качество таких работ не отличалось от работ контрольной группы, а их креативность была выше) или компенсаторное (в тех случаях, когда студенты меняли тип работы на более знакомый им в связи с нехваткой времени, уровень креативности таких работ был ниже, чем в контрольной группе, но качество их выполнения не снижалось). Вопреки сложившемуся представлению о связи отказа от деятельности со снижением саморегуляции и ресурсов саморегуляции (жизнестойкости, самоэффективности), такого снижения не отмечалось при продуктивном варианте смены задания, тогда как компенсаторный вариант был связан с сочетанием дефицита планирования с высоким уровнем оценки результата и самостоятельности в структуре саморегуляции.

Таким образом, можно предполагать, что процессы пересмотра, отказа и смены деятельности могут быть рассмотрены как самостоятельные звенья в структуре саморегуляции, несводимые к выделенным ранее этапам и уровням и требующие для своего осуществления участия специфических факторов.

В этом контексте особую актуальность приобретает вопрос о возможностях диагностики отказа от деятельности и отказа от цели. С одной стороны, важными ограничениями экспериментальных исследований эффекта эскалации (Henderson et al., 2007) и квазиэкспериментальных манипуляций (Рассказова, 2011) являются не

только их трудоемкость, но и статус манипуляции: как правило, речь идет об изменении *стратегии* в рамках одной и той же деятельности, т.е. изменении конкретных целей. С другой стороны, качественные ретроспективные данные о переживаниях людей (Wrosch et al., 2003a) подвержены действию большого количества побочных переменных, в том числе индивидуальных различий в прошлом опыте (например, сталкивался ли человек с ситуацией недостижимой цели).

С целью преодоления указанных диагностических трудностей К. Врош (Wrosch et al., 2003) разработал и апробировал шкалу отказа и смены цели (GoalDisengagementandReengagementScale) – скрининговую опросниковую методику, 10 пунктов которой объединяются в две шкалы - отказа от цели и смены цели. *Целью* данной работы является апробация русскоязычной версии шкалы, а также выявление ее связи с особенностями саморегуляции поведения и эмоционального состояния человека.

В исследовании приняли участие 287 студентов гуманитарных специальностей Московского государственного университета (50 мужчин, 237 женщин, средний возраст – $20,2 \pm 2,7$ лет). Использовались следующие методики:

- Шкала отказа и смены цели (Wrosch et al., 2003);
- Методика стиля саморегуляции поведения (Моросанова, 2004), направленная на диагностику индивидуального стиля саморегуляции и особенностей саморегуляции на разных ее этапах (планирования, моделирования и т.п.);
- Опросник когнитивной регуляции эмоции (Рассказова и др., 2011), позволяющий оценить особенности совладания с эмоциональным состоянием;
- Модифицированный опросник ориентации на действие/состояние (Митина, Рассказова, в печати). В отличие от традиционного варианта (Васильев и др., 2011), позволяющего диагностировать склонность к ориентации на активные действия или собственное состояние в ситуациях неудачи, планирования и реализации, модификация включает дополнительную шкалу рефлексивной ориентации (осознанное промедление с действием с целью анализа произошедшего и более «продуманного» выбора дальнейших действий).

Надежность–согласованность обеих субшкал была достаточной (альфа Кронбаха составила 0,78 для субшкалы отказа от цели и 0,84 для субшкалы смены цели). Не выявлено связи субшкал отказа от цели и смены цели с возрастом испытуемых. Легкость отказа от цели не зависит от пола испытуемых, тогда как успешность смены цели значимо различается у мужчин и женщин ($t = -2,7$, $p < 0,01$): женщины более склонны к смене цели, по сравнению с мужчинами. Эксплораторный факторный анализ с вращением Варимакс позволяет выявить две компоненты с собственными значениями больше единицы, объясняющие 58,4% дисперсии данных. В полном соответствии с оригинальной методикой, первые четыре пункта относятся к субшкале отказа от цели, тогда как следующие шесть – к субшкале смены цели. Субшкалы отказа от цели и смены цели не коррелируют между собой.

Обе субшкалы слабо коррелируют с особенностями саморегуляции: отказ от цели отрицательно связан с субшкалой программирования ($r = -0,22$), тогда как смена цели положительно коррелирует с субшкалами планирования ($r = 0,21$), программирования ($r = 0,27$) и оценки результата ($r = 0,20$) методики стиля саморегуляции поведения. Важно отметить, что ни в одном случае корреляция не достигает высоких показателей – иными словами, особенности отказа от цели и смены цели не сводятся к показателям данной методики.

Субшкала отказа от цели отрицательно связана с такими стратегиями когнитивной регуляции эмоций, как руминации ($r = -0,27$), а также – в меньшей степени ($r = -$

0,15 – –0,16) – самообвинение, катастрофизация и фокусирование на проблеме. Кроме того, она положительно коррелирует с ориентацией на действие при неудаче ($r=0,38$) и отрицательно – с ориентацией на состояние и рефлексивной ориентацией при неудаче и планировании ($r= -0,16 - -0,36$). Готовность изменить цель связана с позитивной перефокусировкой ($r=0,28$), фокусированием на проблеме ($r=0,28$) и позитивной переоценкой ($r=0,33$), ориентацией на действие при планировании ($r=0,29$) и рефлексивной ориентацией при реализации ($r=0,32$) и неудаче ($r=0,24$).

В целом, психометрические показатели русскоязычной версии шкалы отказа и смены цели соответствуют оригинальным (надежность–согласованность, особенно факторной структуры). По результатам корреляционного анализа, отказ от цели и смена цели предсказуемо связаны с особенностями саморегуляции поведения и состояния человека, но являются самостоятельными конструктами. Основываясь на полученных данных, можно предположить, что отказ от цели характеризует две возможности в структуре саморегуляции. Во-первых, он связан с меньшими руминациями и переживаниями, особенно в случае неудачи, и готовностью действовать. В случае недостижимой или трудно достижимой цели отказ способствует меньшим переживаниям и большей активности человека, высвобождая время и силы для новых выборов и действий. Но, во-вторых, он может быть связан с трудностями конкретизации целей в заданных условиях, неготовностью тратить время и ресурсы на планирование и продумывание действия. Напротив, готовность искать и воплощать новые цели (концептуализируемая в понятии смены цели), связана с лучшими навыками планирования, учета особенностей ситуации и оценки результата и с большей рефлексией происходящего при реализации и неудаче – иными словами, возможность смены цели не означает беспорядочного «хвата» за новое, и характеризует ситуацию, когда рефлексия и извлечение опыта из ошибок доступны для человека. Таким образом, полученные данные косвенно поддерживают теоретическое предположение о важной роли отказа от цели и смены цели в структуре саморегуляции, определяющейся, в том числе особенностями ситуации и содержанием исходной цели и альтернатив.

Исследование выполнено при поддержке РФФИ, проект №11-06-00089а.

КОГНИТИВНАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ БОЛЕЗНИ И ЛЕЧЕНИЯ КАК ФАКТОР САМОРЕГУЛЯЦИИ В СИТУАЦИИ СОМАТИЧЕСКОГО ЗАБОЛЕВАНИЯ

Рассказова Е.И., Ковров Г.В., Мачулина А.И. (Москва)
e.i.rasskazova@gmail.com

Интерес к проблеме саморегуляции в психологии здоровья и психосоматике обусловлен, с одной стороны, развитием биопсихосоциальной модели и эмпирическими данными о влиянии психологических факторов на состояния и деятельность человека в ситуации соматического заболевания (например, Николаева, 1995; Тхостов, 2002), а с другой стороны, «разрывом» между интенциями и поведением человека (Taylor, 2003), выявление которого вынудило исследователей обратиться к процессуальным моделям. Специфической чертой саморегуляции в ситуации болезни является взаимодействие процессов саморегуляции деятельности и собственного состояния (в первую очередь, эмоционального), в ходе которого формируется

своеобразный «орган» саморегуляции, называемый в разных моделях внутренней картиной болезни (Николаева, 1995) и репрезентацией болезни и лечения (Leventhal et al., 2003).

Данная работа посвящена роли когнитивной репрезентации болезни и лечения в процессах саморегуляции в ситуации соматического заболевания. Критерием эффективности саморегуляции заболевания выступало комплаентное поведение (следование рекомендациям врача), тогда как эффективность саморегуляции состояния оценивалась косвенно по показателям качества жизни и удовлетворенности. Обращение к модели саморегуляции Г. Левенталя обусловлено тремя ее аспектами: во-первых, эксплицитным выделением процессов эмоциональной и когнитивной переработки и сопутствующих им процессов совладания; во-вторых, богатством эмпирических данных в поддержку данной модели (см. Karpein et al., 2003); в-третьих, четкостью операционализации основных ее конструкторов, дающей возможность проводить скрининговую оценку.

Модель репрезентации болезни и лечения. Модель житейского смысла Г. Левенталя (Leventhal et al., 2003) представляет пациента как «наивного ученого», пытающегося наблюдать, оценивать и делать выводы о своем состоянии. Процесс саморегуляции здоровья и болезни осуществляется параллельно на двух уровнях (когнитивном и эмоциональном) и направлен на конкретные физические ощущения или симптомы, настроение, эмоции или уверенность в своих силах. Например, в ситуации угрозы у человека формируется одновременно репрезентация опасности и связанные с ней копинг-процессы и репрезентация собственного страха и связанные с ним копинг-процессы. В концепции Г. Левенталя выделяется пять доменов репрезентации болезни, которые обрабатываются одновременно на когнитивном и эмоциональном уровнях: идентичность болезни (симптомы заболевания), причина заболевания (например, внешняя/внутренняя), временное течение заболевания (долгосрочное/краткосрочное, временное/хроническое), последствия заболевания и лечение. Р. Хорн (Horne, 2003) предложил применить ту же логику к лечебным процедурам, что привело к расширению исходной модели и включению в нее восприятия лечения и эмоциональных реакций на лечение (в частности, оценки необходимости лекарств для жизни и здоровья и опасений по поводу их принятия).

В целом, можно предположить, что, оценивая собственное заболевание и способы лечения, больные делают имплицитный или эксплицитный вывод о перспективах лечения и их роли в этом лечении, что, в свою очередь, сказывается на качестве жизни и – косвенно (через состояние и поведение больных) – на эффективности лечения. Например, представления о длительности и цикличности заболевания, уверенность в необходимости лекарств связаны с субъективно «плохими» прогнозами, что ухудшает комплаентность и качество жизни.

Целью данного исследования было выявление вклада когнитивной репрезентации болезни и лечения в обеспечение качества жизни и комплаентного поведения пациентов неврологического и терапевтического отделений после контроля тяжести их состояния.

В исследовании приняли участие 65 пациентов неврологического и терапевтического отделений городской клинической больницы: 37 чел. с сердечно-сосудистыми заболеваниями (гипертоническая болезнь, ишемическая болезнь сердца, мерцательная аритмия; 7 мужчин; средний возраст – 56,4±2,2 года) и 28 чел. с неврологическими нарушениями (цереброваскулярная болезнь, последствия острого нарушения мозгового кровообращения; 20 мужчин; средний возраст – 60,2±8,4 года). В выборку были включены только пациенты, состояние которых позволяло

им понять и ответить на вопросы исследования. Использовались следующие методики:

– Опросник представлений о лекарствах (BeliefsaboutMedicinesQuestionnaire, Horne, 2000; Рассказова и др., в печати) – скрининговая методика, включающая две шкалы: субъективной необходимости конкретного лечения и субъективных опасений по поводу этого лечения;

– Опросник восприятия болезни (Illness-RevisedPerceptionQuestionnaire, Moss-Morrisetal., 2001; Рассказова и др., 2013), включающий следующие шкалы: идентичность (количество отмечаемых симптомов, количество симптомов, приписываемых заболеванию, согласованность между ними), длительность, цикличность, последствия, личностный контроль, контроль лечения, понимание болезни, эмоциональные репрезентации, причины (психологические, факторы риска, иммунитет, случайность);

– Опросник качества жизни и удовлетворенности (Quality of Life EnjoymentandSatisfactionQuestionnaire - 18, Ritsneretal., 2005; Рассказова, 2012) – методика, позволяющая оценить удовлетворенность и качество жизни в четырех сферах (здоровья, эмоций, активности в свободное время, социальной сфере);

– Краткий опросник лечения был предложен Б. Сварстад и ее коллегами (Brief-MedicationQuestionnaire, Svarstad et al., 1999) с целью выявления различных типов и причин несоблюдения врачебных рекомендаций, что должно было улучшить точность диагностики. Включает три блока: блок оценки режима измеряет то, какие лекарства и как именно принимали пациенты за последнюю неделю; блок оценки убеждений включает пункты, касающиеся тех или иных негативных черт прописанных лекарств; в блок оценки воспоминания включает вопросы о трудностях запоминания. Использование трех блоков обеспечивает 80–100% сензитивность шкалы к «регулярным» нарушениям режима лечения и 90%-ю сензитивность в отношении «случайных» нарушений. Поскольку многие пациенты во время госпитализации не могли ответить, какие лекарства они принимали, учитывались только ответы второго и третьего блоков.

Данные обрабатывались при помощи серии иерархических регрессионных анализов (для разных сфер качества жизни и разных аспектов комплайенс). На первом этапе в качестве независимых переменных выступали пол, возраст, давность заболевания и тип заболевания. На втором этапе добавлялись те шкалы репрезентации болезни и лечения, корреляции которых с зависимыми переменными были значимы. Представления о том, что заболевание длительно и лекарственные средства необходимы, было связано с ухудшением качества жизни в сфере здоровья (изменение $R^2=0,15$, $p<0,05$). Представления о своей способности контролировать течение заболевания способствовало улучшению, а представления о необходимости приема лекарств и о том, что заболевание вызвано психологическими причинами, – ухудшению качества жизни в эмоциональной сфере (изменение $R^2=0,27$, $p<0,05$). Опасения по поводу лечения и представления о цикличной динамике заболевания были связаны с более частым, тогда как представления о своей способности контролировать заболеванием – с более редким отказом от приема лекарств вследствие побочных эффектов (изменение $R^2=0,21$, $p<0,05$). «Случайный» пропуск приема лекарств из-за неудобств со временем коррелировал с выраженностью представлений о том, что лекарства не так уж необходимы ($r= -0,24$ – $-0,30$, $p<0,05$), однако этот эффект не привел к значимому изменению процента объясняемой дисперсии в регрессионном анализе.

Согласно полученным данным, независимо от возраста, пола и давности заболевания пациентов терапевтического и неврологического отделений, их качество жизни в эмоциональной сфере и сфере здоровья, а также отдельные аспекты комплаентного поведения (отказ от приема лекарств вследствие побочных эффектов) объясняются особенностями когнитивной репрезентации болезни и лечения. Иными словами, оценка пациентами своей болезни и отношения к лечению (и, по всей видимости, имплицитные или эксплицитные выводы о перспективах лечения) сказываются как на их качестве жизни, так и на готовности следовать рекомендациям врача (намеренном и систематическом отказе от лечения, а не случайных пропусках приема лекарств). Косвенно эти данные свидетельствуют в пользу важной роли факторов репрезентации болезни и лечения в процессах саморегуляции как деятельности, так и состояния при соматическом заболевании. Задачей дальнейших исследований является верификация полученных данных при других соматических заболеваниях (в том числе с контролем тяжести состояния) и в отношении других видов комплаенс.

Исследование выполнено при поддержке РФФИ, проект №12-06-31165.

К ВОПРОСУ ИЗУЧЕНИЯ УСТОЙЧИВОСТИ СУБЪЕКТА

Сизова М.А. (Кострома)
Mariasizova1985@yandex.ru

В современной психологической науке особое внимание уделяется изучению проблемы устойчивости. Это обусловлено, с одной стороны, возрастающим числом стрессоров, воздействующих на человека, вызванных социальными, культурными, экономическими переменами, происходящими в обществе. С другой – тенденцией к изучению динамических характеристик личности, наметившейся в середине двадцатого века. Рассматривая феномен устойчивости в контексте субъектного подхода, постулирующего способность человека к самодетерминации, самоопределению и саморазвитию (Абульханова, 2000; Брушлинский, 2003; Сергиенко, 2007), мы относим устойчивость к характеристике субъекта.

Проблематика личностной устойчивости привлекает внимание как зарубежных (Вернер, Смит, 1993; Холи, 2000; Уолш, 2003; Дайер, 2004), так и отечественных исследователей (Чудновский, 1981; Тышкова, 1987; Парфентьева, 2011; Телепова, 2012). Э.Вернер и Р.Смит рассмотрели проявление устойчивости в период взрослости в соответствии с пережитым в детстве высоким риском неблагоприятного исхода. Ф. Уолш, изучая феномен устойчивости, понимала его как взаимодействие факторов риска и защиты. Дж. Дайер и Д. Холи изучили факторы защиты, позволяющие устойчивости развиваться. М. Тышкова изучала психологическую устойчивость младших школьников и подростков в трудных жизненных ситуациях разных типов, В.Э. Чудновский рассматривал нравственную устойчивость личности. Н.Н. Телепова разработала психологическую модель устойчивости личности к аддиктивным факторам, Л.В. Парфентьева исследовала устойчивость мотивационных состояний и поведения личности на примере студентов педагогических специальностей вузов. Параллельно с исследованиями личностной устойчивости проводилось изучение феномена жизнестойкости. С. Мадди разработана концепция жизнестойкости и тест для ее изучения. Д.А. Леонтьевым и Е.И. Рассказовой «Тест жизнестойкости» был апробирован на русскоязычной выборке, также ими был проведен ряд исследова-

ний, направленных на изучение взаимосвязи жизнестойкости с особенностями переживания стресса, депрессивности, переживания ситуации неопределенности и тревоги (Леонтьев, Рассказова, 2006). Соотнося категории жизнестойкости и устойчивости, С. Мадди отмечал, что устойчивость является следствием жизнестойкости как личностной диспозиции. В рамках проведенного нами исследования жизнестойкость выступает одной из характеристик, которая совместно с совладающим и защитным поведением позволяет сохранить устойчивость.

Целью нашего исследования выступает изучение устойчивости субъекта через взаимосвязь ее характеристик: жизнестойкости, совладающего и защитного поведения супругов.

Гипотеза исследования была сформулирована нами следующим образом: устойчивость субъекта характеризуется наличием убеждений, свойственных жизнестойкости, а также механизмами регуляции защитной активности.

В исследовании приняли участие 62 чел.: 31 супружеская пара, находящаяся на стадии «пустого гнезда», имеющая одного и более ребенка. Дети покинули родительские семьи и проживают самостоятельно от 2 до 6 лет (на момент проведения исследования).

Нами были использованы следующие методики: «Супружеский копинг» (Боман, 1990, адаптация Куфтяк, 2009, 2011), Копинг-тест «Опросник о способах копинга» – «WayofCopingQuestionnaire» (WCQ) (Лазарус, Фолкман, 1988, адаптация Т.Л. Крюковой, Е.В. Куфтяк, М.В. Замышляевой), «Тест жизнестойкости» (Леонтьев, Рассказова, 2006), опросник Плутчика–Келлермана–Конте «Индекс жизненного стиля». Для статистической обработки данных применялась программа Statistica 6.0, критерием анализа был коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

В ходе исследования нами был выявлен ряд отрицательных взаимосвязей между жизнестойкостью и ее компонентами с одной стороны и защитным и совладающим поведением супругов с другой.

Были установлены отрицательные корреляции жизнестойкости ($r = -0,26^*$) (и ее компонентов: вовлеченность ($r = -0,29^*$), контроль ($r = -0,30^*$)) с подавлением, а также принятия риска ($r = -0,29^*$) с регрессией. Данный факт подчеркивает значимость жизнестойкости для поддержания устойчивости за счет снижения проявлений защитного поведения. Переживание человеком своих действий и происходящих вокруг событий как интересных и радостных, как результатов личного выбора и инициативы, усиливает позитивное самовосприятие, принятие себя и позволяет сохранить уверенность в себе в стрессовой ситуации. Склонность к принятию нового, значимость идеи развития, восприятие ценности любого опыта блокируют возвращение к более незрелым формам поведения.

Отрицательные корреляции вовлеченности с непродуктивными стратегиями совладающего поведения (конфликтностью ($r = -0,36^{**}$), эгоистичностью ($r = -0,32^*$), уклонением ($r = -0,41^{**}$),) и жизнестойкости с уклонением ($r = -0,36^{**}$) свидетельствуют о важности чувства базового доверия к миру (как одного из компонентов жизнестойкости) для преодоления трудных жизненных ситуаций. Воспринимая происходящие события, в том числе и трудности, как источник ценного опыта, человек готов к продуктивному решению проблем, что снижает негативные проявления: уход от решения проблемы (уклонение, эгоистичность), перекладывание ответственности за возникшие трудности на партнера (конфликтность).

Интересными являются отрицательные корреляции компонентов жизнестойкости (контроля ($r = -0,30^*$) и принятия риска ($r = -0,40^{**}$)) с поиском социальной поддержки и принятия риска с самоконтролем ($r = -0,30^*$). С одной стороны, данный

факт объясняется тем, что жизнестойкость, в частности, уверенность в собственных силах, чувство контроля над ситуацией и восприимчивость к любому опыту, формирует у человека склонность к самостоятельному, без привлечения социума, преодолению трудностей. С другой стороны, данный факт отражает «компенсаторные» пути совладания с трудностями в ситуации пониженной жизнестойкости. Так, человек, недостаточно уверенный в себе, ощущающий беспомощность, отсутствие контроля над ситуацией, не готов идти на риск, совладевает со стрессом за счет более тщательного продумывания стратегии своего поведения и использования социального ресурса.

Таким образом, жизнестойкость, как система убеждений, включающая «переживание человеком своих действий и происходящих вокруг событий как интересных и радостных, как результата личностного выбора и инициативы и как важного стимула к усвоению нового» (Леонтьев, Рассказова, 2006), формирует специфику поведения субъекта в трудной жизненной ситуации: ориентировку на активное решение проблемы, склонность полагаться на собственные силы, позитивное самовосприятие. В ситуации пониженной жизнестойкости устойчивость поддерживается за счет действия стратегий совладания, ориентированных на привлечение социального ресурса и усиления самоконтроля.

Исследование выполнено в рамках гранта РГНФ №11-06-00812а.

ВОЛЕВАЯ САМОРЕГУЛЯЦИЯ И ЛОКУС КОНТРОЛЯ У СПОРТСМЕНОВ РАЗНЫХ ВИДОВ СПОРТА

Токарева В.Б., Кашапов С.М. (Ярославль)
valya.tokareva@bk.ru

Как добиться умения контролировать себя, свои эмоции и желания и делать правильный выбор? Перед каждым действием человеку необходимо принять решение. Это решение означает дальнейшие изменения событий вокруг. Осознание того, что от последствий его поступка окружающий мир может измениться, а также понимание зависимости того, что может произойти, от собственного решения порождает специфическое для волевого акта чувство ответственности. Сила воли – это обобщенная способность преодолевать значительные затруднения, возникающие на пути к достижению поставленной цели. Чем серьезнее препятствие, которое человек преодолевает на пути к поставленной цели, тем сильнее воля.

Действия, контролируемые и регулируемые волей, бывают простыми и сложными. В зависимости от того, в какой мере индивид понимает значение своей волевой активности и приписывает ли ответственность за происходящее внешним обстоятельствам или, напротив, собственным усилиям и способностям, определяется его локус контроля.

В настоящее время в психологии распространена концепция (теория локуса контроля) о двух типах ответственности. Так, ответственность первого типа – это тот случай, когда личность считает ответственной за все происходящее с ней в жизни себя. Ответственность второго типа связана с ситуацией, когда человек склонен считать ответственным за все происходящее с ним в жизни либо других людей, на которых возлагается ответственность как за неудачи, так и успехи, либо внешние обстоятельства, ситуацию.

Интересным, на наш взгляд, представляется соотношение волевой саморегуляции (силы воли) и локуса контроля. Сила воли соответствует способности принимать ответственность за события, происходящие в жизни, на себя, объясняя их своим поведением, характером, способностями.

Волевые качества – это особенности волевой регуляции, проявляющиеся в конкретных специфических условиях, обусловленных характером преодолеваемой трудности.

Целью нашего исследования было изучение волевой саморегуляции и уровня субъективного контроля у спортсменов разных видов спорта. Диагностический аппарат исследования составили опросник «Шкала контроля за действием» Ю.Куля и методика «УСК» Е.Ф. Бажина (адаптированная для спортивной деятельности). Определение достоверности различий выборочных средних проводилось по U-критерию Манна–Уитни для независимых выборок, взаимосвязи между факторами устанавливались при помощи коэффициента корреляции Ч. Спирмена.

В исследовании приняли участие: хоккеисты команды «Локомотив–97», баскетболисты команды СДЮШОР №2 и футболисты команды «Шинник–97» – всего 45 чел.

Все три вида спорта являются командными, но имеют выраженную специфику. Участвовавшие в исследовании спортсмены относятся к одной возрастной группе (1997 г. рождения).

В ходе исследования были выявлены взаимосвязи показателей контроля за действием при реализации (КД(р)) и интернальности семейных отношений (Ис) ($r=0,164, p=0,05$). Высокий показатель говорит о том, что хоккеистам 1997 г. рождения будут присущи качества увлеченности, т.е. чем выше ответственность за семейные отношения, тем больше они поглощены ими. Спортсмены искренне стремятся сделать жизнь окружающих близких людей лучше. Вероятно, это объясняется тем, что возможности быть с семьей у них меньше, чем у обычных ребят, так как они в большинстве своем заняты тренировками и выездами в другие города.

Также была установлена обратная связь показателя контроля за действием при неудаче и интернальности в сфере семейных отношений (Ис) ($r= -0,727, p=0,05$). Следовательно, высокий показатель по этим шкалам говорит о том, что хоккеисты 1997 г. рождения склонны при неудачах в семейных отношениях сильно переживать и долго думать о них. Они будут принимать ответственность на себя в семейной сфере жизни, если произойдет неудача, они будут заострять свое внимание и винить себя в ней.

Установлена прямая связь показателя контроля за действием при реализации и интернальности межличностных отношений у баскетболистов ($r=0,509; p=0,05$). Это говорит о том, что спортсмены увлечены общением между собой, даже если общение им неприятно, они все равно его продолжают, будут стараться не обращать внимания. Возможно, это объясняется тем, что спортсмены мало общаются между собой, по сравнению с хоккеистами, они учатся в разных школах и встречаются только на тренировках, их стремление оставаться в команде, стремление быть в игре сильнее, чем, например, обида на партнера по команде.

Исходя из полученных результатов, можно сделать вывод, что изучение психологических особенностей спортсмена, в частности волевой саморегуляции и локуса контроля, дает возможность тренеру эффективно организовать индивидуальную работу. Учет данных особенностей спортсмена важен как в подростковом возрасте, наиболее сензитивном для развития целенаправленной волевой саморегуляции, так и в командах профессионалов.

ИНДИВИДУАЛЬНО-ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОСВЯЗИ САМОРЕГУЛЯЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ОТНОШЕНИЯ К УЧЕНИЮ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Цыганов И.Ю. (Москва)

i4321@mail.ru

Преследуя цель исследовать взаимосвязь осознанной саморегуляции и отношения к учению в ведущей для старшеклассников деятельности, мы руководствовались актуальностью изучения социальной проблематики ценности общего образования для современных школьников. От того, насколько им интересно учиться, и даже в большей степени от того, насколько ответственно они относятся к своей учебе, понимают ли важность своего образования для будущей жизни и готовы ли проявлять необходимую активность для его получения, зависит не только становление их как субъектов учебного процесса, но и непосредственно качество образования (усвоение и умение применять приобретаемые знания в своей жизни) и итоговая успешность обучения в школе.

Согласно имеющимся в лаборатории психологии саморегуляции ПИ РАО данным, проявление субъектной активности для достижения учебных целей сопряжено с особенностями регуляторной сферы учащегося, прежде всего, его способностью к осознанному саморегулированию (О.А. Конопкин, 2008). Происходящее в настоящее время активное развитие дифференциального подхода к исследованию осознанной саморегуляции (Моросанова, 2011) предполагает обращение к различным личностным особенностям человека, развитие которых взаимообусловлено формированием его регуляторных навыков. Актуальность данного подхода в учебной деятельности связана со становлением личности и субъектности учащегося. Ведь именно от учащегося, согласно известному постулату субъектного подхода, исходят желание и стремление к познанию и достижениям в учебной деятельности, позволяя ему выступить активным ее инициатором (Брушлинский, 2003).

Настоящее исследование проводилось под научным руководством В.И. Моросановой совместно с А.В. Ваниным на контингенте учащихся 9–11-х классов общеобразовательных школ г. Москвы (общий объем выборки – 249 чел.). Основными методами исследования выступили опросники «Стиль саморегуляции учебной деятельности» – ССУДМ (Моросанова, Ванин, Цыганов, 2011), «Методика диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению в средних и старших классах школы» (Андреева, Прихожан, 2006), «Личностный профиль ЕРІ» (вариант А) (Айзенк, адаптация Шмелева, 1987). Дополнительно, на базе опросника «Отношение к образованию» (Божович, 1990) была составлена авторская анкета, направленная на изучение особенностей отношения школьников к содержанию учения по двум критериям: интерес к учебным предметам и знаниям и важность их для современной жизни. По окончании учебного года были собраны данные о результатах респондентов 9-х и 11-х классов на выпускных экзаменационных тестированиях форм ГИА и ЕГЭ соответственно. Для количественной и качественной интерпретации данных использовались методы и статистические процедуры пакета SPSS 19.0 forWindows.

Изучение общих закономерностей взаимосвязи стилевых особенностей осознанной саморегуляции и отношения к учению посредством корреляционного анализа позволило установить положительную связь саморегуляции и основных ком-

понентов мотивации учения (познавательной активности и мотивации достижения) и отрицательную ее связь с тревожностью и негативными эмоциональными переживаниями старшеклассников в учении. С помощью дисперсионного анализа было показано, что уровни познавательной активности, мотивации достижения, интереса и важности учения, общего отношения к учению у респондентов последовательно повышаются при переходе от групп с низким уровнем развития осознанной саморегуляции – через средний уровень – к группам с высоким ее значением. Наконец, факторный анализ показал, что общие закономерности исследуемой взаимосвязи проявляются в том, в какой мере человек способен организовывать свою активность для достижения учебных целей, мотивировать себя на их реализацию и учение в целом, регулировать свое эмоциональное состояние в соответствии с изменяющимися условиями обучения (Моросанова, Цыганов, Ванин, Филиппова, 2012).

На основе представлений об общих закономерностях изучаемой взаимосвязи были выявлены ее индивидуально-типологические особенности у старшеклассников. В результате применения кластерного анализа, используя в качестве исходных данных выделенные с помощью факторного анализа показатели «Самоорганизация», «Эмоциональная регуляция», «Мотивация», рассчитанные для каждого респондента, были выделены четыре характерных для старшеклассников типа изучаемой взаимосвязи. Данные типы характеризуются различными уровнями самоорганизации, эмоциональной регуляции и мотивации учения, а также их составляющих – особенностей саморегуляции и отношения к учению их представителей, характеризующихся преобладанием различных личностных диспозиций.

«Оптимальный» тип (31% выборки) характеризуется самой развитой самоорганизацией в учебной деятельности, одними из наиболее высоких уровней эмоциональной регуляции и мотивации учения. Учащиеся этого типа обладают наиболее высоким уровнем развития осознанной саморегуляции и ее стилевых особенностей. Их отличают наиболее позитивное отношение к своему учению (наиболее высокие познавательная активность, мотивация достижения, интерес к учению) и высокое оценивание важности своего образования. Они проявляют высокую инициативность и ответственность в учебном процессе. Тревожность и негативные эмоциональные переживания в учении являются для них наименее свойственными. Формирование «Оптимального» типа примерно в сходном процентном соотношении вероятно у стабильных интровертов и стабильных экстравертов.

«Равнодушный» тип (27%) характеризуется самым высоким уровнем развития эмоциональной регуляции, но, наряду с этим, наиболее низким уровнем развития самоорганизации и весьма низким уровнем мотивации учения. При относительно невысоком уровне развития осознанной саморегуляции учебной деятельности (ниже среднего) учащихся этого типа отличает наименьшая инициативность в учении и безответственность по отношению к нему и своему образованию. Их характеризует, в целом, нейтральное отношение к учению: низкий уровень познавательной активности и мотивации достижения, но столь же низкий уровень тревожности и негативных эмоциональных переживаний в учебном процессе; самый низкий интерес к учению; однако при этом наличествует вполне адекватное восприятие важности своего общего образования. «Равнодушный» тип формируется, аналогично «Оптимальному», примерно с равной вероятностью у стабильных интровертов и стабильных экстравертов.

«Замотивированный» тип (26%) обладает самой высокой мотивацией в учении, но при этом низким уровнем развития самоорганизации и эмоциональной регуля-

ции. Общий уровень развития осознанной саморегуляции у представителей этого типа наиболее низкий, тем не менее, наиболее выраженным на фоне остальных предстает показатель самостоятельности, что подчеркивает их инициативность и включенность в учебный процесс. Помимо этого, они характеризуются средним общим уровнем отношения к учению, одним из самых высоких уровнем познавательной активности и мотивации достижения, средним уровнем проявления негативных эмоциональных переживаний, но повышенной тревожностью. Они заинтересованы в учении и в достаточной степени осознают важность образования для будущей жизни. «Замотивированный» тип складывается преимущественно при нейротизме и значительно чаще у людей с экстравертированной направленностью личности.

«Исполнительный» тип (16%) не отличается высоким уровнем развития самоорганизации, вместе с тем обнаруживая наименьший уровень развития эмоциональной регуляции и мотивации учения. Их общий уровень развития осознанной саморегуляции и ее стилевых особенностей можно охарактеризовать как ниже среднего. Наряду с этим выделяются относительно сильные стороны регуляции: планирование целей и программирование действий, а также ответственный подход к своей учебной деятельности. Учащиеся этого типа обладают самым негативным отношением к учению, что сопровождается наиболее низким уровнем познавательной активности и мотивации достижения наряду с наиболее высоким уровнем тревожности и негативных эмоциональных переживаний. Они проявляют слабый интерес к учению и не придают особой важности приобретаемым в школе знаниям и своему образованию. «Исполнительный» тип формируется исключительно у нейротичных личностей, при этом заметно чаще с интровертированной направленностью.

Выделенные типы взаимосвязи стилевых особенностей осознанной саморегуляции учебной деятельности и отношения к учению были сопоставлены по степени успешности на итоговых государственных тестированиях форм ГИА и ЕГЭ. В целях обобщения результатов по обоим экзаменам полученные данные были переведены в z-стандартные значения, вслед за этим было вычислено значение единого интеграционного показателя результативности на экзаменах для каждого типа. Было установлено, что представители «Оптимального» типа, в целом, наиболее успешны на экзаменационных тестированиях (на обоих экзаменах результаты выше среднего уровня). Представители «Замотивированного» типа, в общем и целом, показали результаты немногим ниже среднего уровня (ниже среднего на ГИА, выше среднего на ЕГЭ). Учащиеся «Исполнительного» и «Равнодушного» типов показали на тестированиях результаты ниже среднего уровня, уступив по интеграционному показателю успешности старшеклассникам первых двух типов.

Полученные по итогам исследования данные позволили сформулировать вывод о том, что высокое развитие осознанной саморегуляции учебной деятельности, мотивации учения, эмоциональной регуляции при позитивном отношении к учению, выраженном интересе к нему и понимании важности общего образования способствует эффективной организации старшеклассником своей учебной активности для достижения наибольших результатов на выпускных экзаменах.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ, проект № 13-06-00501 «Личностные предпосылки и регуляторные механизмы учебной деятельности: общие закономерности и типологические особенности».

ОСОБЕННОСТИ РЕФЛЕКСИВНОЙ РЕГУЛЯЦИИ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ, ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫХ ПО РАЗЛИЧНЫМ ОСНОВАНИЯМ

Чернов А.В. (Казань)
albertprofit@mail.ru

На сегодняшний день рефлексия в психологии признается важнейшей характеристикой субъекта и необходимым условием осознанной саморегуляции. Само становление субъекта рассматривается как процесс освоения человеком целей и способов преобразования окружающего мира и самого себя (Брушлинский, 2003). Согласно А.В. Карпову, рефлексия имеет как когнитивную, так и регулятивную составляющую и понимается как «процесс отражения субъектом содержания собственной психики, самовосприятие содержания психических процессов, свойств, состояний, а также их регуляция» (Карпов, 2006).

В исследовании приняло участие 148 чел. обоего пола в возрасте 18–20 лет: 75 студентов гуманитарной и 73 студента технической специальности. Целью исследования было установление влияния показателей рефлексии на психические состояния, разделенные по различным основаниям. Были рассмотрены следующие феноменологические характеристики состояний: длительность психических состояний, их знак, уровень активности, содержательные характеристики, а также пространственная структура. После этого была проведена процедура дисперсионного анализа (многофакторный ANOVA), позволяющая выявить те составляющие рефлексии, которые влияют на подструктуры психических состояний.

Все психические состояния были разделены, исходя из длительности их протекания, на кратковременные (заинтересованность, веселость, волнение, сосредоточенность) и длительные (утомление, счастье, влюбленность, печаль). В каждой выборке оказалось по 27 психических состояний различной длительности. В соответствии с этим был проведен дисперсионный анализ, где в качестве зависимой переменной выступал показатель среднего по подструктурам психических состояний. Была установлена высокая значимость влияния на психические состояния взаимодействия переменных «рефлексия деятельности» и «длительность состояния» ($p < 0,022$). В свою очередь, сама по себе рефлексия деятельности влияет на показатель интенсивности состояний на уровне тенденции, но при этом служит модератором иных закономерностей, видоизменяя характер действия иных феноменов, например, уровня регуляторных способностей. В этом состоит трансформационная функция рефлексии.

В результате анализа было выявлено, что в случае низкой рефлексии в интенсивности проявления кратковременных и длительных состояний не обнаруживается различий, однако с ростом уровня рефлексии меняется и интенсивность состояний. При средней и высокой рефлексии кратковременные состояния наиболее выражены, тогда как длительные состояния демонстрируют снижение показателей, достигая наименьших значений при высоком уровне рефлексии. В целом, длительные состояния менее интенсивны, вне зависимости от уровня рефлексии, нежели кратковременные. Тем не менее, при низкой рефлексии интенсивность длительных состояний достаточно высокая. Длительные состояния «высокорефлексивных» субъектов наименее интенсивны. Именно для «высокорефлексивных» свойственна большая разница в интенсивности переживания рассматриваемых состояний. Веро-

ятно, это связано с тем, что данная группа студентов чаще других находится в длительных состояниях низкой интенсивности, таких, как депрессия, хроническая усталость. По-видимому, обращенность сознания к основаниям своей деятельности приводит к ослаблению внимания к другим психическим явлениям, снижая тем самым и уровень психической активности. Обобщая полученные результаты, отметим, что отражение в сознании различных сторон деятельности, мысленная погруженность в нее по-разному влияют на состояния различной длительности: с ростом уровня рефлексии интенсивность кратковременных состояний растет, а длительных – снижается. «Высокореклексивные» студенты наиболее ярко переживают все состояния, как длительные, так и кратковременные. Этим объясняется и широкий разброс в переживаемых состояниях.

Далее, распределение общей выборки проходило относительно уровня активности психического состояния, где были выделены состояния низкой, средней и высокой психической активности. Выделение состояний разного уровня активности связано с выделением энергетической шкалы психических состояний, основанием для чего служит континуум активации Линдсли, а также шкала уровней психической активности, разработанная В.А. Ганzenом. За точку отсчета приняты относительно равновесные состояния: заинтересованность, спокойствие и сосредоточенность. Выделены также состояния повышенной психической активности: веселость, волнение и бодрость. Низким уровнем психической активности характеризуются следующие состояния, выделенные при анализе ответов общей выборки испытуемых: подавленность, утомление и сонливость.

Рассматривая взаимодействие рефлексии деятельности и уровня психической активности, отметим, что состояния повышенной психической активности обнаруживают тенденцию к снижению интенсивности проявления в диапазоне от низкой рефлексивности к высокой. Следовательно, сознательное отслеживание собственной деятельности ведет к снижению интенсивности переживания состояний радости и волнения. Обратная тенденция отмечена для состояний средней интенсивности, их активность с ростом рефлексии постепенно повышается, так что у «высокореклексивных» студентов интенсивность равновесных состояний достигает высоких значений. В свою очередь, с ростом уровня рефлексии для отмеченных состояний разница в интенсивности переживаний нивелируется. Это соответствует сложившемуся представлению об относительной устойчивости любого психического состояния (Прохоров, 1998). При этом интенсивность состояний низкого уровня активности остается практически неизменной: сначала она незначительно повышается в случае средней рефлексии деятельности, а затем так же плавно снижается при высоком ее уровне. Полученные результаты свидетельствуют о том, что влиянию рефлексии подвержены в большей степени состояния средней и высокой интенсивности, тогда как психические состояния низкой активности остаются практически неизменными. Указанные закономерности характерны как для среднего показателя по всем подструктурам психических состояний, так и для параметра переживания, в частности.

Далее в исследовании была установлена взаимосвязь рефлексии и психических состояний, сгруппированных по знаку (положительные и отрицательные). Практически все психические состояния, переживаемые человеком, можно отнести к положительным или отрицательным состояниям. В первую очередь, это касается основных классов состояний: эмоциональных, гуманитарных, практических и мотивационных.

В выборку положительных психических состояний были включены веселость, мобилизованность, спокойствие и бодрость. Группу отрицательных состояний составили волнение, подавленность и утомление.

В результате исследования было обнаружено совокупное влияние рефлексии деятельности и знака психического состояния на среднее по подструктурам состояний, установленное на уровне значимости $p < 0,002$. Полученная модель дисперсионного анализа обладает высокой степенью достоверности ($p \leq 0,001$) и объясняет 53% дисперсии средних характеристик состояний.

Отметим, что, в целом, положительные психические состояния значительно более интенсивны, нежели негативные. Однако существует специфика влияния уровня рефлексии на психические состояния различного знака. Интенсивность психических состояний (как положительных, так и отрицательных) при низкой и средней рефлексии остается практически неизменной, тогда как в диапазоне от средней рефлексии к высокой изменение интенсивности их различно. В случае положительных состояний происходит незначительный рост интенсивности, тогда как выраженность отрицательных состояний снижается существенно. Можно заключить, что «высокорефлексивные» студенты чаще переживают психические состояния максимальной и минимальной интенсивности, т.е. для них более характерны состояния глубокой печали и сильного волнения. По-видимому, это связано с тем, что рефлексия, в данном случае, выступает в качестве фасилитатора закономерностей первого порядка (Карпов, 2006), т.е. способствующего усилению влияния знака психического состояния на его интенсивность.

Таким образом, исследование влияния рефлексии на психические состояния студентов, разделенные по различным основаниям, позволило выявить ряд закономерностей:

1. Во-первых, с ростом уровня рефлексии у студентов возрастает интенсивность кратковременных состояний, а выраженность длительных, наоборот, снижается по мере увеличения показателя рефлексии.

2. Во-вторых, состояния повышенной психической активности студентов обнаруживают тенденцию к снижению интенсивности проявления в диапазоне от низкой рефлексивности к высокой, тогда как интенсивность состояний низкой психической активности у них остается практически неизменной.

3. И наконец, для студентов с высоким уровнем рефлексии характерны положительные психические состояния максимальной высокой интенсивности и негативные психические состояния минимальной интенсивности, в то время как у студентов, характеризующихся выраженностью других категорий рефлексии, состояния различного знака остаются неизменными.

Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ, проект № 12-06-00043а.

Научное издание

Серия «Материалы конференции»

Человек, субъект, личность в современной психологии. Материалы
Международной конференции, посвященной 80-летию А.В. Брушлинского.

Том 1

Издательство «Институт психологии РАН»

Отпечатано с готовых диапозитивов в ООО «Полиграф плюс», 125438, г. Москва, 4-й
Лихачевский пер, д.4. стр. 4., офис 201