

Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского

ПРОБЛЕМЫ
СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ
ЛИЧНОСТИ

Межвузовский сборник научных трудов

Выпуск 11

ИЗДАТЕЛЬСТВО НАУЧНАЯ КНИГА
2013

УДК [316.6:159.923] (082)
ББК 88.52 я43
П78

Проблемы социальной психологии личности: Межвуз. сб.
П78 науч. тр. – Саратов: Изд-во «Научная Книга», 2013. – Вып. 11. –
216 с.: ил.

Материалы сборника охватывают проблемное поле социальной психологии личности и ряд дополнительных вопросов, имеющих отношение к исследованиям личности. Это и общетеоретические проблемы социальной психологии личности, социально-психологические феномены личности, вопросы социальной психологии личности в образовании, в общественной сфере, профессиональной социализации и подготовки личности к профессиональной деятельности. Среди авторов – ученые из вузов г. Саратова и других научных центров России и стран ближнего зарубежья.

Для студентов, аспирантов, преподавателей и сотрудников факультетов психологии, научных работников, а также всех интересующихся проблемами социальной психологии личности.

Редакционная коллегия:

Р.М. Шамионов (отв. редактор), *Е.Е. Бочарова* (отв. секретарь), *М.В. Григорьева*,
А.А. Голованова, *Л.Е. Тарасова*, *А.Р. Ваганова*

Издание осуществляется при финансовой поддержке РГНФ, в рамках научно-исследовательского проекта «Этнопсихологические детерминанты взаимосвязи социальной активности и субъективного благополучия личности», проект № 11-06-00026 а.

УДК [316.6:159.923] (082)
ББК 88.52 я43

ISSN 1817-5864

© Авторы статей, 2013

Введение

Сборник научных трудов, посвященный обсуждению вопросов социальной психологии личности, является традиционным для кафедры социальной психологии образования и развития Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского. На протяжении ряда лет исследователи, разрабатывающие данную проблематику, публикуют в нем свои материалы. Актуальность разрабатываемых проблем весьма высока, и результаты исследований востребованы практикой. По сложившейся традиции на страницах сборника представлены не только материалы, ориентированные на строгое следование его основной тематике, но и интересные наработки исследователей, что позволяет разнообразить общую канву предполагаемых разделов.

Решение вопросов, относящихся к проблематике социальной психологии личности, позволяет получать новое научное знание, а также в значительной степени оптимизировать процессы психологического сопровождения личности и группы. Речь идет о различных областях приложения науки – будь то образование, политика, профессиональная деятельность или общественные процессы.

Сборник включает пять разделов, которые охватывают достаточно широкий круг вопросов. Это и общетеоретические проблемы социальной психологии личности, и проблемы социальной психологии личности в общественной сфере, политике, и вопросы социальной психологии личности в образовании, профессиональной социализации и др.

Материалы сборника позволят читателям ознакомиться с проблемным полем социальной психологии личности, которое сегодня становится значительно шире в связи с происходящими социальными изменениями. Категория «социальные изменения» становится и фактором значительного числа событий, изучаемых исследователями, и предметом исследований социальных психологов.

В сборник вошли труды сотрудников университетов: Саратовского, Ярославского, Волгоградского (Россия), Беларускаго им.М.Танка, Республіканскаго інстытута вышэйшай школы (Беларусь) и др.

РАЗДЕЛ 1. ОБЩЕТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ ЛИЧНОСТИ И ГРУППЫ

Мазилев В.А. (Ярославль)

Методология комплексных и междисциплинарных исследований
в социальной психологии личности*

Социальная психология, несомненно, относится к числу отраслей психологии, которые интенсивно и динамично развиваются. «Социальная психология рассматривает личность прежде всего в контексте всех разнообразных социальных связей и включенности в различные социальные группы как на макроуровне, так и на уровне малых групп» [1, с.62]. При этом акцент делается на «процессах взаимодействия и взаимовлияния личности и тех групп и связей, в которые она включена. Упоминание макроуровня означает, что речь идет не только о малых группах, но и о психологических аспектах взаимоотношений личности с большими социальными группами и обществом в целом» [1, с.62].

Как справедливо отмечает А.Л. Журавлев, «структура (или строение, состав) социальной психологии в каждый исторический период ее развития есть результат взаимодействия двух противоположных, но тесно связанных процессов а) дифференциации, т.е. разделения, дробления социальной психологии на составные ее части, разделы; б) интеграции ее с другими и не только психологическими отраслями науки, причем интеграции социальной психологии как в целом, так и отдельными составляющими ее частями» [2, с.7]. Нельзя не согласиться с А.Л. Журавлевым и в том случае, когда он замечает, что «структуру современной социальной психологии невозможно понять, не рассмотрев процессы ее интеграции в системе других наук» [2, с.8]. Журавлев выделяет два основных контура интеграции, характерных для современной социальной психологии: внешний и внутренний.

А.Л. Журавлев поясняет, что *внешний психологический контур интеграции* относится к ее объединению с многочисленными психологическими отраслями, на стыке с которыми возникли самостоятельные подотрасли

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

— части социальной психологии. Например, социальная психология личности, согласно А.Л. Журавлеву, сформировалась как результат интеграции социальной психологии с психологией личности, а социальная психология труда — социальной психологии с психологией труда и т.д. Можно констатировать, что в итоге такой интеграции к концу 90-х годов XX века уже оформилось порядка 10 подотраслей социальной психологии [2]. Процесс интеграции социальной психологии с другими психологическими отраслями интенсивно продолжается: в настоящее время формируется социально-экономическая, социально-экологическая, социально-историческая и другие подотрасли социальной психологии. *Внутренний социально-психологический контур интеграции* относится к развитию самой социальной психологии и проявляется в процессах объединения разделяющихся составных частей социальной психологии, появившихся в результате процессов ее дифференциации, о которых шла речь выше [2]. Автор отмечает, что, во-первых, внутренняя интеграция касается одновременного применения теоретического, эмпирического и практического методов анализа социально-психологических явлений, что неизбежно порождает комплексные типы исследований в социальной психологии, например теоретико-экспериментальные, экспериментально-прикладные и т.п. [2]. Во-вторых, отмечает автор, внутренняя интеграция ярко проявляется в одновременном изучении различных взаимосвязанных объектов социальной психологии, например: личности и малых трудовых групп (бригад) в организации, малых групп в больших социальных группах, личности (например, лидера) в большой социальной группе (например, партии или общественном движении) и т.д. [2]. В-третьих, наиболее очевидным направлением внутренней интеграции является объединение тех частей социальной психологии, которые дифференцировались по видам жизнедеятельности людей и сферам общественной жизни. В результате возникло множество интересных, а главное, полезных научно-практических направлений... [2]. В настоящее время процесс структурирования социальной психологии явно не завершен, и мы регулярно становимся свидетелями закономерного рождения новых составных ее частей [2].

Для темы нашей статьи важно акцентировать выводы, которые можно сделать из цитированной работы известного отечественного социального психолога. Выводы касаются того, что для современной социальной психологии в целом и социальной психологии личности, в частности, актуальны исследования по методологии комплексных и междисциплинарных исследований, поскольку именно такие изыскания составляют в современной социальной науке значительную часть. В рамках настоящей статьи мы сосредоточимся на обсуждении общих вопросов методологии междисциплинарных и комплексных исследований в психологии, не замыкаясь на специфике социальной психологии личности.

В настоящее время организация комплексных психологических исследований сталкивается со значительными трудностями, вследствие чего комплексные исследования и разработки оказываются существенно менее эффективными, чем это 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. Теория комплексных психологических исследований как научная концепция, отражающая специфику психологического исследования, еще не разработана. Причина этого состоит в том, что исследователи стремятся как правило разработать принципы организации и процедуры такого рода исследований. Предполагаем, что возможна разработка методологии и теории проведения комплексных психологических исследований, исходя из понимания предмета психологической науки.

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 в данном исследовании, что фактически не учитывается в представленных 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 подхода состоит в том, что в нем реализуется разработка методологии и теории проведения комплексных психологических исследований, исходя из понимания предмета психологической науки.

Развитие науки, как хорошо известно, представляет собой сложный процесс, включающий в себя и дифференциацию, и интеграцию знания. В настоящее время насчитывается большое количество самостоятельных научных дисциплин. От того, какое место занимает психология в системе наук, в большой степени зависит решение двух очень важных вопросов: 1) что психология может дать другим наукам, 2) в какой степени психология может использовать результаты исследований в других науках. Нет возможности в настоящем тексте проследить эволюцию представлений о классификации наук и месте психологии внутри этой классификации. Отметим только, что это весьма интересный и перспективный сюжет. Поэтому перенесемся сразу в XIX век.

В XIX столетии большой популярностью пользовалась классификация наук, разработанная создателем философии позитивизма, французским

ученым Огюстом Контом (1798-1857). В классификации Конта психологии вообще места не нашлось. Отец позитивизма полагал, что психология не стала еще положительной наукой, а находится (согласно закону трех стадий) на метафизической ступени. Для первой половины XIX столетия эта констатация была в целом справедливой, хотя попытка заменить психологию френологией воспринимается как исторический курьез.

Обратим внимание на следующий факт. Фридрих Эдуард Бенеке (1798–1854), немецкий психолог и философ, ныне практически забытый, утверждал, что вся философия должна основываться на эмпирической психологии. Близких взглядов придерживался и Вундт, полагавший, что психология имеет уникальный предмет – это единственная наука, изучающая непосредственный опыт субъекта, поэтому именно она должна лежать в основе научного знания. Такого рода позиция получила название психологизм. Психологизм в конце XIX столетия был подвергнут резкой критике со стороны, в частности, таких выдающихся представителей психологической науки как Уильям Джемс, Гуго Мюнстерберг, Вильям Штерн. С тех пор многое изменилось: психология выделилась в самостоятельную науку, в значительной степени стала "положительной". Классификации наук и впоследствии составлялись неоднократно. При этом почти все авторы недвусмысленно указывали на особое, центральное положение психологии среди других наук. Многие известные психологи и на новом этапе высказывали мысли о том, что психология в будущем займет ведущее место в структуре человеческого знания, что психология должна явиться основой для наук о духе. Классификации наук разрабатывались и в XX столетии. Одной из наиболее популярных явилась классификация наук, разработанная отечественным философом и науковедом Б.М. Кедровым (1903-1985). Согласно Кедрову, классификация наук имеет нелинейный характер. Кедров выделяет три группы научных дисциплин: естественные, социальные и философские. Схематически это можно представить в виде треугольника, вершины которого соответствуют естественным (верхняя), социальным (левая) и философским (правая).

Психология имеет тесные связи со всеми тремя группами наук, поэтому располагается внутри треугольника. Расположение психологии внутри треугольника не симметрично по отношению к его вершинам, а смещено в сторону философских наук, т.к. человеческое мышление (один из существенных разделов психологии) изучается не только психологией, но и философией и логикой. Психология, таким образом, имеет связи со всеми группами научных дисциплин, причем наиболее тесные с философией.

Несколько по-иному подошел к вопросу об определении места психологии в системе наук выдающийся швейцарский психолог Жан Пиаже (1896-1980). Традиционно вопрос о связи психологии с другими науками

рассматривали в аспекте того, что психология может получить от других наук. Такая постановка вопроса была логичной, поскольку психология одна из самых молодых наук ("математика существует уже 25 веков, а психология едва один век!" [3, с.128]). В докладе на XVIII Международном психологическом конгрессе (1966 год, Москва) Пиаже поставил вопрос в ином "направлении": что может дать психология другим наукам? Ответ Пиаже знаменателен: "Психология занимает центральное место не только как продукт всех других наук, но и как возможный источник объяснения их формирования и развития". Пиаже отмечает, что испытывает чувство гордости по поводу того, что психология занимает ключевую позицию в системе наук. "С одной стороны, психология зависит от всех других наук и видит в психологической жизни результат психохимических, биологических, социальных, лингвистических, экономических и других факторов, которые изучаются всеми науками, занимающимися объектами внешнего мира. Но, с другой стороны, ни одна из этих наук не возможна без логико-математической координации, которая выражает структуру реальности, но овладение которой возможно только через воздействие организма на объекты, и только психология позволяет изучить эту деятельность в ее развитии" [3, с.152]. Плодотворное будущее психологии он видит в разрывании междисциплинарных связей. Как известно, и классификация Пиаже и классификация Кедрова подвергались критике, причем критике подвергались в первую очередь основания классификации и последовательность в их реализации [3], [4]. Обратим внимание на глубокий и пронизательный вывод выдающегося швейцарского психолога: «Несколько лет назад, во время одной дружеской беседы в Академии наук в Москве, Кедров сделал глубокое замечание, над которым я очень много размышлял: «У вас есть тенденция психологизировать эпистемологию, тогда как мы склонны, наоборот, эпистемологизировать психологию». Он был прав, подчеркивая эту двойственность тенденций, но я все более и более убеждаюсь в том, что как одна, так и другая тенденция имеют законные основания для существования, и они даже необходимо дополняют друг друга» [3, с.154].

Б.Г. Ананьев в работе "Человек как предмет познания" рассмотрел связи психологии с другими научными дисциплинами. Анализ этих связей в рамках разработанной Ананьевым концепции комплексного человекознания позволил сделать вывод, что психология синтезирует достижения других наук [5], [6]. Известный отечественный психолог Б.Ф. Ломов в книге "Методологические и теоретические проблемы психологии" отмечал: "Важнейшая функция психологии в общей системе научного знания состоит в том, что она, синтезируя в определенном отношении достижения ряда других областей научного знания, является интегратором всех (или во всяком случае большинства) научных дисциплин, объектом исследования ко-

торых является человек. Как отмечал Ананьев, именно в этом состоит ее историческая миссия, с этим связаны перспективы ее развития. Психология осуществляет интеграцию данных о человеке на уровне конкретно-научного знания. Более высокий уровень интеграции - это, конечно, задача философии" [7, с.19]. Ломов отмечает, что взаимодействие психологии с другими науками осуществляется через отрасли психологической науки: с общественными науками через социальную психологию, с естественными - через психофизику, психофизиологию, сравнительную психологию, с медицинскими науками - через медицинскую психологию, патопсихологию, нейропсихологию и др., с педагогическими - через психологию развития, педагогическую психологию и др., с техническими - через инженерную психологию и т.д. Важным фактором дифференциации психологии являются именно отношения с другими науками [7]. Сегодня, в начале второго десятилетия XXI века мы можем констатировать, что психология несомненно приобрела статус самостоятельной научной дисциплины, хотя реально ведущего центрального положения среди других наук пока еще не получила. Приходится констатировать, что прогнозы и надежды в целом не оправдались: статус психологии вовсе не так высок, а влияние на другие дисциплины не так сильно, как это следует из определения психологии как науки, имеющей особое положение среди других.

Важным событием явилась публикация статьи А.Л. Журавлева «Особенности междисциплинарных исследований в современной психологии» [8]. Работа посвящена чрезвычайно актуальной методологической проблеме, т.к. в психологии традиционно важное место принадлежит междисциплинарным исследованиям. А.Л. Журавлев отмечает: «В настоящее время приоритетными в большой мере становятся междисциплинарные исследования, и это касается не только психологии или социогуманитарных наук, но и всей науки в целом» [8, с.15]. Междисциплинарные исследования имеют для психологии особое значение, т.к. «... сама проблема психического изначально является междисциплинарной. В ее исследовании у психологической науки нет и не может быть монополии: феномен психики по своей объективной природе предполагает междисциплинарность его изучения» [8, с.17]. Чрезвычайно актуально выделение уровней, на которых может быть реализовано междисциплинарное исследование: «В психологической науке междисциплинарность реализуется в исследованиях нескольких, как минимум, трех уровней. Первый – внутрипсихологический – подразумевает исследования тех проблем, которые возникают на границах различных психологических направлений и отраслей» [8, с.17]. В первом уровне могут быть выделены подуровни: «Внутрипсихологический уровень, в свою очередь, может быть разделен на два подуровня. Во-первых, это отраслевой, а точнее, внутриотраслевой уровень, к которому можно отнести исследования на границах разных науч-

ных разделов, направлений, проблем или тем, но внутри конкретной отрасли психологии. Во-вторых, это межотраслевой уровень исследований, сформировавшийся на границах самых разных отраслей психологии» [8, с.18]. Второй уровень – внешнепсихологический уровень междисциплинарности подразумевает исследования, пограничные с другими науками: медициной, физиологией, техническими науками, лингвистикой, историей, экономикой, социологией, наукой управления, политологией, этнологией и т.д. [8, с.20]. «Необходимо обратить внимание и на третий уровень междисциплинарности, имеющий некоторую специфику, характерную именно для психологии: она не только успешно функционирует на границах с другими науками, но и отдельные ее отрасли полностью «внедрились» в ряд наук, реально став их структурными составляющими и специальностями (в этом принципиальное отличие психологии). Имеются в виду следующие отрасли психологической науки: инженерная психология (психология!) как техническая специальность, клиническая психология как медицинская, социальная психология как социологическая, психофизиология как медицинская и биологическая специальность. Четыре отрасли – это, несомненно, уже закономерность, которая утвердилась в качестве таковой за последние два десятилетия. И перспектива состоит в том, что выделенная тенденция будет развиваться и нарастать» [8, с.21]. Данный аспект важен, поскольку позволяет не только лучше понять современное состояние психологической науки, но и выстраивать перспективные прогнозы дальнейшего развития науки, важность чего переоценить невозможно.

Исследователь делает глубокие выводы, касающиеся особой роли междисциплинарных исследований в области психологии. Междисциплинарность в психологии неизбежна, принципиально междисциплинарными, по сути, являются попытки понять природу психического. «Многочисленные попытки понять природу психического привели к осознанию необходимости решения как минимум трех фундаментальных проблем: психофизической, психофизиологической и психосоциальной. Это же основные направления научного анализа психики, составляющие, по Б.Ф.Ломову, систему ее измерений» [8, с.27].

«Однако с уверенностью можно утверждать, что даже решение всех трех классических для психологии проблем не приведет к полному или хотя бы приемлемому для сегодняшнего времени пониманию природы психического. С этой целью наряду с ними крайне важно разрабатывать и учитывать результаты исследования целого ряда других проблем, например: психоэволюционной, психоисторической, психогенетической, психоморфологической и т.д., содержание которых далеко не исчерпывается тремя более известными и выделенными выше проблемами. С некоторой вероятностью можно предположить, что в перспективе названные и неко-

торые другие (например, психохимическая) станут наиболее актуальными направлениями исследований природы психического» [8, с.28-29].

В работе А.Л.Журавлева рассматриваются также, что очень важно, трудности и ограничения, с которыми сталкиваются междисциплинарные исследования. Может создаться впечатление, что психология «обречена» только на междисциплинарные исследования. Автор анализирует трудности и ограничения междисциплинарных исследований в области психологии. Он утверждает, что:

1) неправомерно понимание, что междисциплинарные исследования – единственная форма исследований в психологии;

2) неизбежны издержки, то есть негативные для психологии следствия междисциплинарных исследований (например, редукция психического к непсихическому);

3) существуют сложности и трудности междисциплинарных исследований. «Междисциплинарные исследования всегда дают плюралистичное (в смысле множественное) знание, однако степень этой плюралистичности может быть чрезвычайно высокой, что вызывает сложности в интеграции полученного знания; междисциплинарные исследования нередко характеризуются низкой совместимостью используемых языков разных наук, а повышение уровня взаимного понимания представителей этих наук требует либо явного упрощения языков, либо занимает много времени; программы междисциплинарных исследований включают разные методы, но нередко различного уровня их разработанности, что объективно зависит от состояния конкретной науки, при этом одни методы по различным причинам становятся главными в программе, а другие – вспомогательными и т.п.; - все это приводит к получению результатов разной степени точности и надежности, и многое другое» [8, с.32].

Отметим, что проблемы междисциплинарных исследований обсуждаются и в зарубежной современной психологии, в междисциплинарности просматриваются перспективы развития психологического знания [9].

По вышеприведенным материалам можно сделать некоторые обобщения, существенные для темы нашего исследования.

- Будущее и перспективы развития психологии напрямую зависят от ее междисциплинарных связей.

- Взаимодействие психологии с другими науками осуществляется через отрасли психологической науки.

- Психология синтезирует достижения других наук.

- Психология осуществляет интеграцию данных о человеке на уровне конкретно-научного знания.

- Могут быть выделены наиболее перспективные зоны для организации междисциплинарных исследований: с общественными науками через социальную психологию, с естественными - через психофизику, пси-

хофизиологию, сравнительную психологию, с медицинскими науками - через медицинскую психологию, патопсихологию, нейропсихологию и др., с педагогическими - через психологию развития, педагогическую психологию и др., с техническими - через инженерную психологию и т.д.

- Наиболее эффективными междисциплинарными подходами можно считать те, которые были осуществлены в конце XX - начале XXI столетия и привели к формированию отраслей психологии. Имеются в виду следующие отрасли психологической науки: инженерная психология (психология!) как техническая специальность, клиническая психология как медицинская, социальная психология как социологическая, психофизиология как медицинская и биологическая специальность.

- Междисциплинарность в психологии неизбежна, принципиально междисциплинарными, по сути, являются попытки понять природу психического.

- Неправомерно понимание, что междисциплинарные исследования – единственная форма исследований в психологии.

- Неизбежны издержки, то есть негативные для психологии следствия междисциплинарных исследований (например, редукция психического к непсихическому).

- Чрезвычайно важной является идея уровней междисциплинарности психологии.

- Психология осуществляет интеграцию данных о человеке на уровне конкретно-научного знания.

- Могут быть выделены долгосрочные перспективы для организации и проведения междисциплинарных исследований. Необходимо разрабатывать и учитывать результаты исследования целого ряда других проблем, например: психозволюционной, психоисторической, психогенетической, психоморфологической и т.д., содержание которых далеко не исчерпывается тремя более известными (психофизической, психофизиологической и психосоциальной) проблемами. Можно предположить, что в перспективе названные и некоторые другие (например, психохимическая) станут наиболее актуальными направлениями исследований природы психического.

- Могут быть выделены сложности и трудности междисциплинарных исследований (плюралистичность знания, что вызывает сложности в интеграции полученного знания; междисциплинарные исследования характеризуются низкой совместимостью используемых языков разных наук; программы междисциплинарных исследований включают разные методы, но нередко различного уровня их разработанности и т.д.).

Другим важнейшим направлением исследований по проблематике настоящей статьи выступили исследования, посвященные разработке проблемы предмета психологии. Идея о необходимости введения в контекст

разработки проблемы методологии комплексных и междисциплинарных исследований предмета психологии не является очевидной, поэтому необходимы дополнительные пояснения. На наш взгляд, популярность редукционизма в психологии непосредственно связана с ограниченным пониманием предмета психологии. Остановимся на этом вопросе более подробно. Главная методологическая проблема современной психологии – выработка нового понимания предмета психологии. Это необходимо для сохранения единого предметного поля психологии. Эта мысль также нуждается в пояснении. Попытаемся это сделать. И исследователь в области психофизики, и исследователь в области трансперсональной психологии представляют одну науку – психологию. Сейчас складывается впечатление, что это представители совершенно разных наук, т.к. все у них разное. Поэтому понимание предмета психологии должно быть таким, чтобы в нем нашлось место как для одного, так и для другого. Только такое понимание даст возможность объединить наработки психологов разных школ и направлений. Без такого понимания невозможно обобщение накопленных в психологии огромных массивов знаний. Это очень сложная задача. Она, кстати, общая для отечественной и для мировой психологии (при всем различии подходов к исследованию психики). Соотнесение и упорядочение имеющегося материала на основе нового понимания позволят психологии стать фундаментальной наукой.

Ситуация с предметом вообще является источником постоянных недоразумений. Действительно, в современной психологии мы имеем дело с «многоступенчатым» предметом («декларируемый», «рационализированный», «реальный»). Важно подчеркнуть, что, «закрывая» эту проблему, то есть, не придавая ей большого значения (как часто и происходит), мы лишаемся надежды на установление какого-либо взаимопонимания в психологии. Чтобы последние утверждения не показались излишней драматизацией ситуации, попробуем ее пояснить. Для иллюстрации воспользуемся работой классика психологии XX столетия Ж. Пиаже [10]. Ж. Пиаже в главе, посвященной проблеме объяснения в психологии, замечает: «В самом деле, поразительно, с какой неосторожностью многие крупные психологи пользуются физическими понятиями, когда говорят о сознании. Жане употреблял выражения «сила синтеза» и «психологическая сила». Выражение «психическая энергия» стало широко распространенным, а выражение «работа» даже избитым. Итак, одно из двух: либо при этом в скрытой форме подразумевают физиологию и остается только уточнять, а вернее, измерять, либо говорят о сознании и прибегают к метафоре из-за отсутствия всякого определения этих понятий, сопоставимого с понятиями, которыми пользуются в сфере физических законов и физической причинности. В самом деле, все эти понятия, прямо или косвенно предполагают понятие массы или субстанции, которое лишено всякого смысла в сфере сознания»

[10, с.190]. Ж. Пиаже продолжает: «... понятие причинности не применимо к сознанию. Это понятие применимо, разумеется, к поведению и даже к деятельности; отсюда и разные типы причинного объяснения, которые мы различаем. Но оно не «подведомственно» сфере сознания как такового, ибо одно состояние сознания не является «причиной» другого состояния сознания, но вызывает его согласно другим категориям. Из семи перечисленных нами форм объяснения только абстрактные модели ... применимы к структурам сознания, именно потому, что они могут абстрагироваться от того, что мы называем реальным «субстратом». Причинность же предполагает применение дедукции к подобному субстрату, и отличием субстрата как такового от самой дедукции является то, что он описывается в материальных терминах (даже когда речь идет о поведении и деятельности). Более того (и это является проверкой наших предположений), трудности теории взаимодействия возникают именно от того, что она пытается распространить сферу действия причинности на само сознание» [10, с.190]. А это означает, что реальный предмет оказывается «разорванным» между двумя сферами, поэтому не стоит удивляться, что «одушевляющая связь» (Гете) также разрывается и «подслушать жизнь» (как всегда и бывает в таких случаях) не удастся. Остается заботиться о том, чтобы психическое в очередной раз не оказалось эпифеноменом: «Все это поднимает, следовательно, серьезную проблему, и для того, чтобы решение, состоящее в признании существования двух «параллельных» или изоморфных рядов, действительно могло удовлетворить нашу потребность в объяснении, хотелось бы, чтобы ни один из этих рядов не утратил всего своего функционального значения, а, напротив, чтобы стало понятным по крайней мере, чем эти разнородные ряды, не имеющие друг с другом причинного взаимодействия, тем не менее дополняют друг друга» [10, с.189]. Конечно, Декарт сделал для психологии много, создав методологическую возможность для появления современной психологии. Но абсолютизировать его вклад, вероятно, все же (в начале третьего тысячелетия) не стоит: дуализм позволил психологии стать наукой, но в настоящее время он мешает стать подлинной наукой - не только самостоятельной, но самобытной (учитывая уникальность ее предмета). Психическое и физиологическое, таким образом, оказываются и в современной психологии разорванными, разнесенными. Дело даже не в том, что в этом случае возникает искушение, которое, как показала история психологической науки, было чрезвычайно трудно преодолеть на заре научной психологии: искушение причинно объяснить одно за счет другого. В современной науке научились противостоять такому искушению. Ж. Пиаже в уже цитированной нами работе отмечает: «Эти непреодолимые трудности толкают большинство авторов к тому, чтобы допустить существование двух различных рядов явлений, один из которых образован состояниями сознания, а другой сопровождающими их нервны-

ми процессами (причем всякое состояние сознания соответствует такому процессу, а обратное было бы неверно). Связь между членами одного из рядов и членами другого ряда никогда не является причинной связью, а представляет собой их простое соответствие, или как обычно говорят, «параллелизм» [10, с.188]. Здесь один шаг до признания психического эпифеноменом. Требуется усилие, чтобы удержаться от этого шага: «В самом деле, если сознание - лишь субъективный аспект нервной деятельности, то непонятно, какова же его функция, так как вполне достаточно одной этой нервной деятельности» [10, с.188]. Дело в том, что подобного рода разрыв между психическим и физиологическим на две «параллельные» сферы произведен таким образом, что делает психическое безжизненным, лишенным самодвижения (в силу постулируемой простоты психического). Поэтому психическое необходимо подлежит «объяснению», за счет которого психика и должна получить «движение»: оно будет внесено извне, за счет того, «чем» именно психическое будет объясняться («организмически» или «социально», принципиального значения в данном случае не имеет). Иначе при этой логике и быть не может (ведь предполагается, что предмет «внутренне простой!»). Это представляется роковой ошибкой. На самом деле психическое существует объективно (как это убедительно показано еще К.Г. Юнгом), имеет собственную логику движения. Поэтому известное правило Э.Шпрангера «*psychologica - psychological*» (объяснять психическое через психическое) является логически обоснованным: если психическое имеет свою логику движения, то объяснение должно происходить «в пределах психологии» (для того, чтобы сохранить качественную специфику психологического объяснения). Напомним, что Э.Шпрангер, будучи учеником В.Дильтея, заслугой последнего полагал освобождение психологии от тирании естественнонаучного мышления. Обратим внимание, что подход Юнга к объяснению психической реальности кардинально отличается от редукционистского объяснения. Достаточно сравнить традиционный редукционистский подход с юнговским методом амплификации [11]. Амплификация – часть юнговского метода интерпретации. «С помощью ассоциации Юнг пытался установить личностный контекст сновидения; с помощью амплификации он связывал его с универсальными образами. Амплификация предполагает использование мифических, исторических и культурных параллелей для того, чтобы прояснить и обогатить метафорическое содержание символов сновидения... Говоря об амплификации, Юнг сравнивает ее с плетением «психологической ткани», в которую вплетен образ» [12, с. 19]. Как мудро заметил в свое время Уильям Джемс, психика «заранее приноровлена» к условиям жизни, поэтому, возможно, «логика объяснения» должна быть не причинно-следственная, «сводящая», а иная...

Все трудности, которые зафиксированы в работе Ж. Пиаже, имеют общее «происхождение»: современная научная психология неудачно определяет свой предмет. Как нам представляется, новое понимание предмета, свободное от вышеуказанных недостатков, сделает проблему редукционизма в психологии неактуальной. С другой стороны ясно, что традиционная трактовка предмета закрывает дорогу для эффективных междисциплинарных исследований, к примеру, с физиологией. То же можно сказать и об отношениях с другими дисциплинами (например, с социологией, с культурологией и т.д.).

Не имея возможности из-за ограниченности объема статьи дать обоснование реализуемого подхода, кратко остановимся лишь на базовых положениях, установленных в предыдущих исследованиях автора.

1. Развитию интеграционных процессов в психологической науке препятствует недостаточная разработанность коммуникативной методологии и соответствующего понятийного аппарата. В работе [13] показано наличие предтеории как предварительного (часто не формулируемого исследователем, поэтому не получающего отражения в текстах) знания, предшествующего проведению научного исследования. Реконструкция реального содержания предтеории является обязательным условием для конструктивного соотнесения психологических концепций.

2. Было проведено исследование, посвященное разработке основ коммуникативной методологии, направленной на создание модели, позволяющей реально соотносить различные психологические концепции [14], [15]. Были сформулированы основные направления использования коммуникативной методологии, что создало реальную базу для осуществления интегративных процессов. Наиболее важные результаты этого этапа исследований состояли в том, что была предложена конкретная технология соотнесения различных психологических концепций, описана методика определения реального и мнимого спектра значений основных психологических понятий в свете разрабатываемого уровневого подхода.

3. Другим важным заданием явилась разработка методологии, ориентированной на интеграцию психологического знания, и вспомогательного методологического аппарата, создающие основы для построения конкретной технологии осуществления интеграции психологического знания [16].

4. Было показано, что необходим уровневый подход к пониманию предмета психологии. Выявлены уровни (декларируемый, рационализированный, реальный) предмета, определены функции, который должен выполнять концепт «предмет психологии» в структуре психологического знания. Было показано, что ограниченное понимание предмета психологии, характерное для современной науки в целом, ведет к затруднениям в организации междисциплинарных исследований и неизбежно приводит к редукционизму в той или иной форме [13],[14], [15],[17].

5. Была разработана когнитивная методология, в которой предусмотрено включение частных методологических концепций: предмета психологии, ее метода, психологической теории, объяснения в общее методологическое пространство, что открывает новые перспективы, в частности, для проведения комплексных исследований. Важным методологическим основанием при разработке теории комплексных психологических исследований является концепция интегративной когнитивной методологии, общей методологии психологии, в которой отдельные методологические категории соотнесены в едином смысловом пространстве. Именно в их концептуальном соотнесении видится новый резерв методологических исследований и разработок.

6. Было показано, что эффективность комплексных психологических исследований определяется в значительной мере тем, насколько близким является понимание предмета в научных подходах различных отраслей психологии. Это делает необходимым учет различий в понимании предмета в различных областях психологии при организации комплексного исследования.

В области предмета психологии основные результаты исследований могут быть представлены следующим образом. Разработаны формальные требования к предмету психологии, уточнены функции, которые выполняет предмет психологии, определены основные характеристики предмета. Разработан подход, позволивший осуществить конкретизацию уровневоего понимания предмета психологии. Разработано широкое понимание предмета психологии, позволяющего нередукционистски соотносить различные области предметного пространства психологии. Осуществлено содержательное наполнение конструкта «внутренний мир человека» с учетом формальных требований к предмету психологии.

Ввиду особенной важности данного направления исследований для нашего проекта остановимся на этом вопросе более подробно. По нашему глубокому убеждению, необходима разработка концепции предмета. Проблема предмета психологии существует, это (на наш взгляд) важнейшая методологическая проблема, которая и сложна, и запутанна. Сложность «объективна», т. к. это сложность самого объекта науки. Вероятно, психика («психе») это самое сложное из того, что должен постичь человек (и, как нам представляется, в очень значительной степени еще только предстоит постичь). Запутанность, напротив, проистекает из причин «субъективных». Существует множество контекстов, в которых разными субъектами познания употребляется термин предмет психологии. Он используется в разных случаях с разными целями, что порождает множество пониманий и трактовок. Нежелание психологического сообщества как-то упорядочить и разобраться с этими вопросами только усугубляет серьезность проблемы.

Запутанность, кстати, начинается с того, что предмет науки и ее объект тесно «связаны»: напомним, что сам предмет определяется через объект (лат. Objectum – «предо мной»). Тем не менее в ряде языков (в том числе, к примеру, в русском или в немецком) возможность развести предмет и объект существует. Насколько можно судить, понятие «предмет» (разумеется, в интересующем нас гносеологическом смысле) было введено австрийским философом Р. Амезедером в 1904 году) для того, чтобы обозначить некоторую целостность, выделенную из мира объектов в процессе человеческой деятельности и познания. Амезедер разграничивал предмет и объект: единую теорию объекта можно создать путем сложения предметных срезов [18].

В отечественной методологии науки сложилось разграничение предмета и объекта науки: объект науки – это часть, объективно существующий фрагмент действительности, предмет – это объект, интерпретированный в понятиях той или иной науки. Это разграничение (при всей его условности) представляется полезным для психологии: отсюда, в частности, следует, что человеческая психика является (или может являться) объектом многих наук (психология не обладает монополией на исследование психики), но каждая из наук выделяет в психике свой предмет, соотносимый с системой понятий этой науки. Для психологии это оборачивается парадоксом: фактически, чтобы выделить предмет психологии (а это чаще всего так или иначе трактуемая психика) в объекте психика, его прежде нужно задать. (Мы полагаем, вслед за Юнгом, что психология еще не в полной мере осознала этот парадокс: «Порой мне даже кажется, что психология еще не осознала объемности своих задач, а также сложной, запутанной природы своего предмета: собственно «души», психического, psyche. Мы еще только начинаем более или менее ясно осознавать тот факт, что нечто, понимаемое нами как психическое, является объектом научного исследования» [19, с. 12-13]. Здесь лишь заметим, что психика может исследоваться разными науками, поэтому при организации комплексного междисциплинарного исследования важно учитывать различия в трактовке предмета.

Прежде всего, отметим, что предметов может быть много. Понимания (трактовки) предмета различаются в зависимости от того, с какими целями выделяется предмет науки. Не претендуя на полноту, выделим несколько целей, в соответствии с которыми может задаваться трактовка предмета психологии.

1. Предмет задается, чтобы конституировать психологию как науку. Примером может послужить физиологическая психология Вундта как наука о непосредственном опыте. Вундт вводит понятие непосредственного опыта в качестве предмета психологии для того, чтобы провозгласить психологию самостоятельной наукой, отличной от философии.

2. Предмет задается, чтобы определить область исследований. Это наиболее часто встречающийся случай. Когда в качестве предмета психологии полагают, к примеру, сознание или поведение, используют понятие предмет для того, чтобы указать область исследования.

3. Дифференциация предмета с целью уточнения исследовательских позиций (и достижения необходимых идеалов научности). Так, например, Ф. Brentano выделяет в сознании в качестве предмета исследования акты сознания (противопоставляя их содержанию, которое, по его мнению, предметом психологии не является), а Э. Титченер из сознания в качестве предмета психологии оставляет лишь психические процессы, элиминируя предметность, которую он квалифицирует как ошибку стимула.

4. Предмет науки выступает как средство опредмечивания проблемы. В качестве примера можно привести И.П. Павлова, увидевшего в условном рефлексе все богатство душевной жизни, или М. Вертгеймера, который в стробоскопическом эффекте («фи»-феномене) усмотрел реальность существования феноменального поля.

Другим моментом, осложняющим рассмотрение проблемы предмета психологии, является принципиальная множественность подходов к анализу предмета психологии. На этом стоит остановиться более подробно. Не ставя задачи дать исчерпывающее перечисление, укажем, что возможны различные подходы к анализу предмета психологии.

Возможен теоретический анализ предмета. На наш взгляд, это одна из основных задач методологии психологической науки. Одним из первых в новейшей истории отечественной психологии на необходимость такого анализа указал И.П. Волков [20]. По нашему мнению, теоретический анализ предмета психологии должен дать ответ на вопрос, каковы функции предмета психологии в современной науке, какими должны быть основные характеристики и параметры предмета психологии. Отметим, что этот подход к анализу предмета при всей его актуальности разработан в наименьшей степени. Попытка такого анализа была предпринята нами ранее в ряде работ [14],[15], [21] и ниже (в рамках настоящего текста) мы остановимся на перспективах этого подхода более подробно.

Возможен содержательный анализ предмета психологии. Это наиболее распространенный и наиболее разработанный подход. Каждое оригинальное направление в психологии создает свое понимание предмета (что включается в предмет и как он рассматривается). В истории психологии (с легкой руки Brentano [22]) это определяется выражением «с точки зрения»: «с эмпирической точки зрения», с «точки зрения бихевиориста» и т.д.

Возможен анализ с точки зрения философии науки, когда психологические вопросы определения объекта и предмета трактуются исходя из

общенаучного подхода. Примером может служить анализ, осуществленный известным методологом науки Э.Г. Юдиным [23], [24].

Возможен сравнительно-исторический подход к анализу предмета психологии. Это ретроспективный анализ, который направлен на то, чтобы зафиксировать изменения в понимании и трактовках предмета психологической науки на разных этапах ее развития). Этот подход широко представлен в историко-психологической литературе [25], [26] и др.

Несомненно, что, обсуждая проблему предмета психологической науки, стоит учитывать многообразие подходов. Кроме того, хорошо известно, что могут существовать различные способы задания предмета. И.Н. Карицкий выделяет следующие способы экспликации предмета психологии: декларативный; постулирующий; дидактический; описательный; как совокупности предметов исследования и т. п. (см. [27]).

Специальная работа, посвященная предмету психологии, опубликована В.И. Гинецинским. «Для любой отрасли знания, в том числе психологии, определение собственного предмета, т. е. соотносимого с ней фрагмента действительности, аспектов и уровней его рассмотрения, составляет центральную задачу. Эта задача не имеет раз и навсегда найденного решения, она постоянно уточняется (видоизменяется) по мере развития самой науки» [28, с. 61]. Обсуждая вопрос об определении предмета психологии, автор отмечает: «Для определения предметной области психологии в общем можно воспользоваться пространственным представлением о положении этой области среди предметных областей других наук. Тогда для того чтобы определить предмет психологии, нужно очертить внешние (экстернальные) границы ее предметной области и показать ее внутреннюю (интернальную) расчлененность, поскольку сама психология может быть представлена также как совокупность (система) входящих в нее частных, научных дисциплин. Прочерчивание внешних и внутренних границ предметной области психологии вместе с тем являет собой пример неявного (имплицитного) определения предмета. Поэтому в дополнение к ним следует предложить и вариант явного (эксплицитного) его определения. В качестве такового может выступать характеристика содержания понятий, которые используются для ее наименования в целом. Таким образом, мы приходим к разграничению трех вариантов определения предмета психологии: имплицитное экстернальное, имплицитное интернальное и эксплицитное» [28, с. 61].

Не станем здесь сопоставлять различные способы задания предмета. Для нас важно подчеркнуть, что и сами процедуры задания предмета могут быть существенно различны.

Вывод, который следует из вышеизложенного: современная методология психологической науки пока не уделяет необходимого внимания анализу предмета психологии. Практически отсутствует теоретический

анализ (поэтому, в частности, вместо классификаций мы вынуждены довольствоваться перечислениями, которые не являются исчерпывающими).

Как уже упоминалось, одним из первых на необходимость теоретического анализа предмета психологии указал И.П. Волков [20]. Возникает вопрос, почему в психологии (как в отечественной, так и в зарубежной) практически отсутствуют работы по теоретическому исследованию предмета? Для того чтобы понять, почему так произошло, потребовался бы пространный историко-философский и историко-психологический экскурс. К сожалению, в рамках настоящей работы это невозможно, поэтому придется ограничиться несколькими краткими соображениями.

Теоретический анализ предмета, на наш взгляд, предполагает в первую очередь выявление функций, которые должен выполнять предмет психологической науки, а также его основные характеристики.

Представляется, что речь может идти о следующих функциях.

1. Конституирование науки. Это главная функция предмета. Именно понятие предмета науки делает возможным существование какой-то области знания в качестве самостоятельной научной дисциплины, независимой и отличной от других (см. [14]).

2. Обеспечение работы «машины предмета». Имеется в виду, что предмет должен обеспечивать возможность движения в предметном поле психологической науки и за счет внутрипредметных соотношений и исследовательских процедур производить рост предметного знания.

3. Обеспечение функции предметного «операционального стола» (М. Фуко), который бы позволял реально соотносить результаты исследований, выполненных в разных подходах и школах.

4. Дидактическая функция, связанная с построением содержания учебных предметов (Подробно об этом см. [28]).

Назовем основные характеристики предмета.

1. Предмет должен существовать реально, должен не быть «искусственно» сконструированным (для того, чтобы быть предметом науки в подлинном смысле слова), т.е. он должен быть не свойством каких-то других предметов, а исследоваться должна психическая реальность (иными словами, предмет должен иметь онтологический статус).

2. Предмет должен быть внутренне достаточно сложным, чтобы содержать в себе сущностное, позволяющее выявлять собственные законы существования и развития, а не сводить внутренне простое психическое к чему-то внешне простому, обеспечивая тем самым редукцию психического.

3. Понимание предмета должно быть таково, чтобы позволить разрабатывать науку психологию по собственной логике, не сводя развертывание психологических содержаний к чуждой психологии логике естественного или герменевтического знания.

Понимание психического исключительно как свойства материи делает невозможным изучение психического как реальности, объективно существующей. «Замыкание» психического на физиологию (имеются в виду попытки, совершаемые с упорством, достойным лучшего применения) лишает психического самодвижения, энергетических характеристик. Поэтому становится абсолютной неизбежностью обнаружение «причин» в биологии, в социуме, в логике. В результате получается, что психическое лишается собственных законов: на психическое переносятся либо механические (химические, термодинамические, синергетические и пр.), либо герменевтические закономерности. Но главное, все же, в том, что психологическое при таком подходе неизбежно сводится к непсихологическому. Между тем известное требование Эдуарда Шпрангера («psychologica-psychological») по-прежнему актуально для психологии. Не стоит и говорить о том, что пока психическое понимается как отражение, не существует реальной возможности соотнесения исследований, в которых изучается, скажем, реагирование на тот или иной сигнал, и, к примеру, трансперсональные феномены, хотя они, несомненно, относятся к различным проблемным полям одной науки – психологии.

Ситуация с предметом вообще является источником постоянных недоразумений. Важно подчеркнуть, что, «закрывая» эту проблему (как часто и происходит), мы лишаемся надежды на установление какого-либо взаимопонимания в психологии. Представляется, что проблема предмета сейчас центральная для психологии. Причем необходимы не только конкретные исследования, обсуждающие ту или иную трактовку предмета, но разработка собственно концепции предмета.

Напомним, что проблема предмета имеет еще одну сложность. Выше мы уже затрагивали этот момент, попробуем дать дополнительные пояснения. В течение многих лет наша психология пребывала в состоянии раздвоенности. Поясним это. Официальным предметом психологии была психика (психе). Назовем это декларируемым предметом. Как показывает анализ, предмет психологии имеет сложное строение. Фундамент его составляет исходное, базовое понимание «психе». Как это часто бывает с фундаментальными допущениями, они могут и не осознаваться исследователем, а их место может занимать та или иная «рационализация». Таким образом, происходит разделение предмета на декларируемый («психе»), рационализированный и реальный. Декларируемый предмет (точнее, та или иная его трактовка) важен для психологии, в первую очередь, потому, что неявно, но действительно определяет возможные диапазоны пространств психической реальности. То, что в пределах одного понимания безусловно является психическим феноменом, достойным изучения, при другом представляется артефактом, случайностью, либо нелепостью, жульничеством и как бы не существует вовсе. Например, трансперсональные феномены представляют

несомненную реальность для сторонника аналитической психологии и «совершенно невозможное явление» для естественно-научно-ориентированного психолога, считающего психический феномен исключительно «свойством мозга». Между декларируемым и рационализированным (в том случае, когда он есть) предметами складывается такое отношение: он («рационализированный») «оформляет», фиксирует ту или иную трактовку «психе». Реальный предмет – это то, что в действительности подлежит изучению (бесконечное число вариантов в системе «сознание/бессознательное – деятельность/поведение»).

Нам уже приходилось писать, что беспристрастный анализ может выявить удивительную картину. К примеру, исследователь-психолог считает, что занят изучением психики (декларируемый предмет). Рационализированным предметом может быть отражение (наш исследователь изучает, к примеру, восприятие – «целостное отражение предметов, ситуаций и событий, возникающее при непосредственном воздействии физических раздражителей на рецепторные поверхности...» [29, с. 66]). Отметим, что на уровне рационализированного предмета вся многомерность психики (и духовное, и душевное) оказывается редуцированной до отражения. Но самое интересное впереди. Ведь изучается-то на самом деле реальный предмет. А в качестве реального предмета выступают либо феномены самосознания в той или иной форме, либо, вообще, поведенческие (в широком смысле) феномены. Но это только предмет науки. В исследовании психолог, как известно, имеет дело с предметом исследования. Предмет исследования должен соответствовать предмету науки... Можно сказать, что он конструируется предметом науки.

В настоящее время совершенно очевидно, что трактовка психического как только отражения не соответствует современному уровню психологических знаний, создает непреодолимые трудности в развитии психологии. Необходимо новое широкое понимание предмета, позволяющее включить в сферу исследований психическую реальность во всех ее проявлениях. По нашему мнению, создать такое понимание можно на основе концепции предмета психологии, что мы считаем наиболее важной задачей методологии психологической науки на современном этапе ее развития. И исследователь в области психофизики, и исследователь в области трансперсональной психологии представляют одну науку – психологию. Сейчас складывается впечатление, что это представители совершенно разных наук, т.к. все у них разное. Поэтому понимание предмета психологии должно быть таким, чтобы в нем нашлось место как для одного, так и для другого. Только такое понимание даст возможность объединить наработки психологов разных школ и направлений. Без такого понимания невозможно обобщение накопленных в психологии огромных массивов знаний. Это очень сложная задача. Она, кстати, общая для отечественной и для миро-

вой психологии (при всем различии подходов к исследованию психики). Соотнесение и упорядочение имеющегося материала на основе нового понимания позволят психологии стать фундаментальной наукой. В решении этой проблемы можно выделить два аспекта, а точнее, два этапа ее решения. Первый этап – формальное описание предмета (какие функции он должен выполнять, каким критериям соответствовать). Второй этап – содержательное наполнение концепта «предмет психологии». В этом направлении работа проводится. Как конкретно будет называться этот новый предмет? 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. Многие методологические проблемы психологии порождаются нерешенностью главной – выработкой нового понимания предмета. Противостояние парадигм, различия между естественнонаучной и гуманистическими ориентациями в психологии и т.п. – эти важнейшие проблемы являются следствиями нерешенности основного вопроса психологии. Проблема предмета – это действительно, если перефразировать классика, основной вопрос всей, в особенности новейшей психологии. Без ее решения трудно надеяться на качественный прогресс комплексных исследований. Обратим внимание, что такое наполнение позволяет преодолеть традиционные для психологии затруднения. В последние годы появляются новые подходы к изучению индивидуальности. На наш взгляд, представляется интересной попытка рассмотрения внутреннего мира человека как основы индивидуальности. Перспективность такого подхода связана с тем, что позволяет «навести мосты» между психическими процессами, с одной стороны, и индивидуальностью и личностью, с другой. Не секрет, что при традиционном понимании предмета психологии они в значительной степени оказываются «разорванными», а от «приговаривания» слова психика особенного «сближения» обычно не происходит. Более того, сегодня совершенно ясно, что академическая психология, являясь «наследницей по прямой» картезианского дуализма, не может объяснить активности психики. Если это еще как-то удастся сделать в сфере познания, то в области психологии индивидуальности затруднения становятся практически непреодолимыми.

Соотнесение и упорядочение имеющегося материала на основе нового понимания явится важным этапом на пути становления психологии фундаментальной наукой и, с другой стороны, необходимым условием для осуществления эффективных комплексных исследований.

Не подлежит сомнению, что и исследования в области социальной психологии личности – с учетом стратегий построения через внешний и внутренний контуры психологической интеграции (по А.Л.Журавлеву) – получают новые дополнительные перспективы развития.

Библиографический список

1. Роцин С.К. Социально-психологические представления о личности в зарубежной психологии // Социальная психология. М., 2002. С. 61-66.
2. Журавлев А.Л. Предмет и структура социальной психологии // Социальная психология. М., 2002. С. 5-9.
3. Пиаже Ж. Психология, междисциплинарные связи и система наук // XVIII Международный психологический конгресс. 4-11 августа 1966 года. М., 1969. 168 с.
4. Роговин М.С. Введение в психологию. М., 1969. 384 с.
5. Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания. М.; Воронеж, 1996. 384 с.
6. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. Л., 1969. 339 с.
7. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984. 444 с.
8. Журавлев А.Л. Особенности междисциплинарных исследований в современной психологии // Теория и методология психологии: постнеклассическая перспектива / Под ред. А.Л.Журавлева, А.В.Юревича. М., 2007. С. 15-32.
9. Valsiner Y. Becoming Integrative in Science: Rebuilding Contemporary Psychology through Interdisciplinary and International Collaboration // Integrative Psychological and Behavioural Science. 2007. № 41. P. 1-5.
10. Фресс П., Пиаже Ж. Экспериментальная психология. М., 1966. С. 157–194.
11. Юнг К. Воспоминания, сновидения, размышления. Киев, 1994. 406 с.
12. Сэмьюэлз Э., Шортер Б., Плот Ф. Критический словарь аналитической психологии К. Юнга. М., 1994. 184 с.
13. Мазилев В. А. Научная психология: тернистый путь к интеграции // Труды Ярославского методологического семинара: Методология психологии. Ярославль, 2003. С.205-237.
14. Мазилев В.А. Теория и метод в психологии. Ярославль, 1998. 356 с.
15. Мазилев В.А. О предмете психологии // Методология и история психологии. 2006. Т.1, вып. 1. С.55-72.
16. Мазилев В. А. Психология на пороге XXI века. Ярославль, 2001. 112 с.
17. Мазилев В.А. Методология психологической науки: история и современность. Ярославль, 2007. 352 с.
18. Баронене С. Г. Особенности объекта и исследовательской позиции в гуманитарном исследовании // Гуманитарное исследование в образовании: опыт, размышления, проблемы. Томск, 2002. С. 232–244.
19. Юнг К. Г. Аналитическая психология. СПб., 1994. 132 с.
20. Волков И.П. Перспективы развития теоретической и практической психологии в России: Возродить научные исследования по предмету психологии // Вестник Балтийской Академии. 1996. Вып.3. С. 6–13.
21. Мазилев В. А. Утраты и обретения: Еще раз о предмете научной психологии // Психология и практика: Ежегодник Российского Психологического Общества. 1998. Т. 4, вып. 5. С. 49–54.
22. Brentano F. Psychologie vom empirische Standpunkte. Leipzig, 1874. 278 s.
23. Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности: Методологические проблемы современной науки. М., 1978. 392 с.
24. Зинченко В. П., Смирнов С. Д. Методологические вопросы психологии. М., 1983. 164 с.
25. Ярошевский М. Г. История психологии. М., 1985. 575 с.

26. Ждан А. Н. История психологии. М., 1990. 367 с.
27. Карицкий И. Н. Методологические основания определения предмета психологии // Труды Ярославского методологического семинара. 2004. Т. 2. С 137-152.
28. Гинецинский В. И. Предмет психологии: дидактический аспект. М., 1994. 200 с.
29. Психология: словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского. М., 1990. 496 с.

Бочарова Е.Е. (Саратов)

Социально-психологический анализ процесса

социализации личности с позиции системно-диахронического подхода*

Динамично меняющаяся социальная реальность, обуславливающая нарастание темпов интеграции человека в систему социальных отношений, усложнение социальных изменений в различных областях общественной практики актуализирует психологические исследования процессуальных и результативных параметров современной социализации личности. Накопленный фактологический материал теоретических и эмпирических исследований, свидетельствуют о многообразии видов, форм, факторов и детерминант социализации, отражающее вариативность взаимодействия человека и общества.

Изменения социальной ситуации связаны с трансформацией отношений личности к миру и себе в мире в целостном контексте ее социальной жизнедеятельности. Изменениям подвергаются ценностная сфера личности, основания и критерии оценки социального успеха, собственного благополучия, субъективного качества жизни, и в соответствии с этим – переоценка своего статуса в системе социальных отношений, переосмысление своей жизненной позиции, жизненной перспективы и в целом концепции жизни. Не исключено, что подобные трансформации, заключая в себе стрессогенный потенциал, могут выступать существенным фактором препятствия достижения оптимального уровня социальной продуктивности как отдельного человека, так и его многочисленных групп.

Нельзя не отметить и тот факт, что изменения социальной ситуации не могут не сказаться на методологии исследований, которые должны с необходимостью учитывать эти новые реалии. В этой связи, вполне закономерно возрастание исследовательского интереса к методам исследования процессуальных, результирующих и содержательных форм социализации, переосмыслению, дополнению традиционных и поиску новых в ана-

* Исследование выполнено при поддержке Министерства образования и науки Российской Федерации, соглашение №14.В37.21.1009 «Социально-психологический анализ процессов социализации и адаптации личности в условиях динамично развивающегося общества»

лизе этого феномена, фиксирующих гетерохронность процессуальных и результативных параметров социализации личности. Это относится в первую очередь к пониманию социализации как процесса социально-психологической регуляции, осуществляемой множественными процессами, оформляемыми в динамическую регулятивно-функциональную систему. В контексте сказанного, особую значимость, на наш взгляд, приобретают исследования процесса социализации личности, выполненные в ракурсе системно-диахронического подхода.

С позиции системно-диахронического подхода в разработке проблемы социализации личности фокус исследовательских интересов сосредоточен на изучении динамики социализационных процессов. Это направление сфокусировано не только на динамике развития процесса социализации, с фиксацией развертывания его во времени, закономерностей преемственности стадий развития, усвоения и воспроизведения социального опыта. Центр внимания в научных исследованиях стал смещаться к анализу тех изменений, которые происходят на уровне внутренних «инстанционных образований» (Р.М.Шамянов) личности, внутрисистемных и межсистемных взаимосвязей подчинения (иерархии) и соподчинения (гетерархии), порождающих межфункциональную диахронию процесса социализации личности.

Анализируя данные исследований процесса социализации, выполненных в русле системного подхода, отметим, что в значительно большей степени разработан вопрос о развертывания его во времени, закономерной преемственности стадий приобщения индивида к системе социальных связей. Так, например, согласно идеям У. Бронфенбреннера, предпринявшего попытку системного описания социализации, жизненная среда человека представляет собой концентрически расширяющиеся системы, как бы вложенные одна в другую: микросистема (например, мать), мезосистема (семья, школа, сверстники), экзосистема (расширенная семья, средства массовой информации), макросистема (общество в целом, его социальные нормы, традиции и собственно ценности) [1]. По существу, данная модель отражает стадии последовательного приобщения индивида к системе социальных связей, усвоения им социальных влияний, системе ценностей, соответствуя постепенному освоению жизненных сред, границы которых определяются усвоенными на данном уровне развития содержанием социального опыта, норм, ценностей. Очевидно, что подобная логика приобщения индивида к системе социальных связей определяется закономерностями развития личности. Между тем, воспроизведение усвоенного содержания социального опыта предполагает активность личности в его преобразовании и применении, что приводит не только к «обогащению» ее системы социальных связей и отношений, но и к ее продвижению на новую ступень социального развития. В этом смысле процесс социализации предпо-

лагает понимание развития личности как становление активного социального субъекта, критериальным основанием которого выступает мера субъектности в воспроизведении преобразованного.

Между тем, особое внимание заслуживает тот факт, что в процессе социализации происходит усвоение нормативного поведения и формирование собственной позиции, собственного способа «вписывания» в систему социальных отношений и связей. С одной стороны, это предполагает «вписывание» человека в уже существующие социальные связи, подчинение сложившимся нормам и правилам социального взаимодействия, с другой - опираясь на существующие нормативно-ценностные системы, конструировать собственную жизненную позицию, собственную «модель должного». Способность к разрешению подобного «противоречия», интегрированной дифференциации выступает одним из критериев статуса социализированности личности, ее социального развития личности, в частности, личностной зрелости. Однако, как отмечают исследователи, ситуация социального развития личности такова, что «...наступление зрелости человека как индивида..., личности..., субъекта... во времени не совпадает, и подобная гетерохронность зрелости сохраняется во всех формациях» [2, с. 109]. В этом случае, ключевыми в анализе развертывания процесса социализации являются разновременность и, соответственно, разноуровневые возможности субъекта. Обобщенные результаты выполненного нами исследования характеристик образа-Я через матрицу проспективной идентичности у представителей студенческой молодежи свидетельствуют о том, что процесс становления идентичности как социальной, так и личностной совпадает с процессом социализации. Однако существенные различия наблюдаются в проявлении неравномерности, гетерохронности самоидентификационных характеристик в пространстве настоящего и будущего. Отмечено меньшее количество идентификационных характеристик «возможных Я», что свидетельствует не только о малой структурированности пространства будущего, «диффузности» «проспективного» самоопределения, но и гетерохронности «возможностей» субъекта [3]. Планы на текущий момент у представителей молодежи, как показывают данные выполненного нами исследования, опережают планирование на все другие временные отрезки ближайшего будущего. В отдаленном планировании особое значение приобретает «открытое» настоящее, т.е. период, обозначающий время «сейчас и всегда» [4].

Особый интерес представляет направление, связанное не только с выявлением функционально-целевых особенностей источников социализации, определением социально-психологического содержания, направленности, способов и трансляции информации, но и изучением, прежде всего, как перерабатывается и к каким последствиям в структуре и поведении личности эта информация приводит – информационной социализиро-

ванности [5]. Отмечая значимость информационного воздействия средств массовой информации, средств массовой коммуникации, искусства в разных его формах, межпоколенной трансмиссии и пр., цитируемый автор подчеркивает, что информационная социализация связана с большими возможностями, расположенных в этом поле институтов и групп социализационного воздействия, а также с тем, что многие виды информации способны влиять не только на выбор стиля жизни личности, но и ее представлений о себе и мире [5].

Не безынтересны в контексте сказанного данные выполненного нами исследования ценностных предпочтений молодежи в представлениях разных поколений, свидетельствующие об «эффектах» межпоколенной трансмиссии, проявляющихся в межпоколенной согласованности «моделей должного» [6]. Уточним, согласно взглядам Д.А. Леонтьева, в качестве «модели должного» выступают предпочитаемые ценности личности, характеризуя субъективное воспроизведение усвоенных нормативных моделей социального поведения [7].

Согласно данным выполненного нами эмпирического исследования ценностного содержания «модели должного» молодежи в представлениях разновозрастных групп наблюдаются некоторое рассогласование. Так, содержание «модели должного» в выборке студенческой молодежи связано, прежде всего, с самореализацией в профессиональной сфере, с последующим достижением материального благополучия, в то время как в выборке старшего поколения - ценностные предпочтения молодежи связаны с самореализацией в сфере межличностных, семейных отношений.

Не менее существенным является и то, что в целом процесс социализации определяется логикой и закономерностями развития личности в социуме, порождающие целостную систему внутренних и внешних отношений личности, имеющей уникальную и вместе с тем типическую и закономерно определенную структуру, в которой непрерывно происходят процессы интеграции, дифференциации, иерархизации ее подструктур. Преимущественное развитие тех или иных подструктур отражает фазовый характер ряда циклических процессов, задействованных в процессе социализации личности. Так, например, в ряде исследований зафиксировано, что к таким процессам можно отнести адаптацию, заключающуюся в поддержании баланса в системе человек - среда посредством модификации ценностных ориентаций; интернализацию, отражающую внутреннее принятие ценностей значимых Других; индивидуализацию, направленную на выработку собственной, автономной системы ценностей. Процессы адаптации, интернализации и индивидуализации определяют формирование «защитного», «заимствованного» и «автономного» уровней, или «пластов» системы ценностных ориентации [8]. Можно полагать, что реализация этих процессов в зависимости от их «суперпозиции» может проявляться как в

их синхронии, так и диахронии, эффектах (нелинейной) интерференции как прогрессивного, так и регрессивного характера, обуславливающие многовариантность процессуального функционирования и развития системы. На наш взгляд, вполне правомерно, говорить об эффектах (результативности) социализации как проявлении процессуальной диахронии.

Регрессивное развитие, существенно отличаясь от прогрессивного, как отмечает Е.А.Сергиенко, представляет собой качественное преобразование системы, характеризующейся сужением ее функциональных возможностей, замедлению темпов ее развития, но имеющий временный, фазовый характер [9]. При этом смена регрессивных и прогрессивных фаз функционирования системы и их цикличность происходят за счет внутрисистемного переструктурирования, переструктурирования внутрисистемных и межсистемных взаимосвязей подчинения (иерархии) и соподчинения (гетерархии). В целом, на наш взгляд, это свидетельствует о проявлении межфункциональной диахронии. Так, например, данные, выполненного нами исследования на выборке молодежи, свидетельствуют о наличии тенденции межфункциональной диахронии субъективного благополучия, готовности к риску, саморегуляции личности [10]. Низкий уровень субъективного благополучия личности приводит к повышению уровня готовности к риску и интеграции межфункциональных связей в структуре саморегуляции личности, отличающейся, при этом, существенно низкой выраженностью ее структурных компонентов. Не менее интересны данные эмпирического исследования взаимосвязи субъективного благополучия и социальной активности личности, выполненного в этнопсихологическом ракурсе на студенческой выборке, свидетельствующие о положительной динамике субъективного благополучия и гипертрофии этноидентичности респондентов на фоне «сегментирования», снижения их социальной активности и сужения диапазона сфер ее проявления [11].

Особый интерес в анализе процесса социализации приобретает ее понимание как системы интегральных процессов, в которой практически невозможно выделение какой-либо одного, занимающего иерархически высшее положение в ней, организующего и координирующего всю эту систему. Можно полагать, что любой из интегральных процессов в зависимости от конкретной ситуации может становиться ведущим, организовывать в целях своей реализации все другие процессы. Между тем, интегральные процессы паритетны по значимости, а эффективность функционирования системы зависит от степени согласованности (рассогласованности) ее процессов. Очевидно, что в этом случае гетерархический принцип объяснения процесса социализации имеет явные преимущества.

Несмотря на оппозиционность характеристик иерархического и гетерархического принципов, иерархия и гетерархия не являются взаимоисключающими категориями. Напротив, гетерархия зачастую определяется,

как «множественная иерархия», как объединение в единой системы дифференцированных, но взаимозависимых уровней, каждый из которых обладает собственными принципами, механизмами организации. Все эти уровни значимы, но не всегда могут быть функционально паритетными, вместе с тем, общая многомерность гетерархии поддерживается сложностью каждого уровня. Отметим лишь, что если иерархичность системы отражается в связях управления (суперординации) и подчинения (субординации), то гетерархичность - в связи координации.

Оригинальный подход к анализу процесса социализации личности представлен в работах Р.М.Шамянова, предпринявшего реализацию системно-диахронического принципа в исследованиях социализации личности [12]. Как отмечает исследователь, «реализация системно-диахронического принципа предполагает анализ не только содержания усвоенного социального опыта, но и характера этого усвоения, формирующихся на основе этого инстанций и многоуровневых внутри- и межфункциональных характеристик и их взаимосвязей, разнонаправленной динамики через выявление прогрессивных и регрессивных изменений характеристик личности на различных этапах и, множественных детерминант и их соотношений, включая и самодетерминацию» [12].

Резюмируя вышесказанное, отметим, что высшим уровнем социализации личности является реализация ее внутреннего потенциала в соответствии с конкретным социально-психологическим сценарием, автором которого выступает сама личность. Поэтому и с точки зрения теории, и с точки зрения психологической практики вполне обосновано обращение исследователей к поиску новых методов социально-психологического анализа и обобщений, раскрывающих содержательное наполнение процесса социализации личности в условиях динамично изменяющегося общества.

Библиографический список

1. Бронфенбреннер У. Два мира детства. Дети в США и СССР. М., 1976. 320 с.
2. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. Л., 1968.
3. Бочарова Е.Е. Конструирование образа-Я студенческой молодежью в процессе социализации // Адаптация личности в современном мире. Саратов, 2012. Вып. 5. С.39-47.
4. Бочарова Е.Е. Содержательные характеристики временной перспективы в соотнесении с уровнем социально-психологической адаптированности личности студента // Проблемы социальной психологии личности. Саратов, 2012. Вып. 10. С. 21-29.
5. Марцинковская Т.Д. Информационная социализация в изменяющемся информационном пространстве // Психологические исследования. 2012. Т. 5, № 26. С. 7. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 07.07.2013)

6. Бочарова Е.Е. Ценностные предпочтения молодежи в представлениях различных социальных групп // Известия Саратовского университета. Новая серия Акмеология образования. Психология развития. 2012. Т.1, вып.4. С. 21-29.
7. Леонтьев Д.А. Ценности и ценностные представления // Психологическое обозрение. 1998. № 1. С 22-32.
8. Яницкий М.С. Ценностные ориентации личности как динамическая система. Кемерово. 2000. 204 с.
9. Сергиенко Е.А. Принципы психологии развития: современный взгляд. Психологические исследования, 2012, 5(24), 1. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 07.07.2013).
10. Бочарова Е.Е. Готовность к риску в соотношении с характеристиками осознанной саморегуляции и субъективного благополучия личности // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Философия. Психология. Педагогика. 2011. Т.11, вып.4. С. 59-63.
11. Бочарова Е.Е. Взаимосвязь субъективного благополучия и социальной активности личности: кросскультурный аспект // Социальная психология и общество, Московский городской психолого-педагогический университет. 2012. № 4. С.53-63.
12. Шамионов Р.М. Социализация личности: системно-диахронический подход // Психологические исследования. 2013. Т. 6, № 27. С. 8. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 07.06.2013).

Толочек В.А., Денисова В.Г., Журавлева Н.И. (Москва)
Квази-измерения в решении научных и прикладных задач
комплексного человекознания: надежность и валидность

Актуальность. Комплексное изучение человека, помимо организационных, сопряжено с необходимостью решения ряда сложных методологических и методических проблем. Это вопросы интеграции методологии разных дисциплин и дисциплинарных областей: «вертикальной», «горизонтальной» и «диагональной» интеграции [1], интеграции данных, полученных разными методами в комплексных исследованиях [2] и др.

Вопросы о специфике гуманитарного знания в отличие от естественно-научного активно обсуждались на рубеже XIX и XX ст., такими же дискуссионными они остаются и на рубеже XX и XIX ст. В пространстве влияния сциентической и гуманитарной парадигм в психологии, вернее, в области их пересечения, можно различать два основных подхода к вопросам оценки психологических явлений, состояния функций и систем в комплексном изучении человека, опирающийся на: 1) «истинные» измерений (под которыми будем понимать процедуры получения данных о состоянии психологических переменных человека, признанные научным сообществом как объективные и соответствующие требованиям научности в классической психологии); 2) квази-измерения (условные измерения, опирающиеся на представления субъектов о психологических фактах, об организации и динамики психологических объектов, в том числе - организации и динамики развития составляющих их профессионализма). Разные вариан-

ты второго подхода стали последовательно изучаться в психологии в последние 30 лет Р.А. Ахмеровым, А.А. Кроником, Ст. Квале, Дж. Стернбергом, Дж. Равеном и др.

Сопоставляя организацию психологического исследования с использованием традиционных методик, обеспечивающих «истинные» измерения и получение «истинных» данных с потенциалом квази-измерений (*к-измерений*), можно выделить типичную структуру первого и второго подхода. «Истинные» измерения в психологии характеризуются *одно-векторной* структурой: *Активность S1 (психолога) x Пассивность S2 (испытуемого) x Предмет исследования*.

Сущность *квази-измерений (К-измерений)* в науке – конструирование «особой приборной ситуации», пространственно выходящей за пределы одной географической точки (лаборатории с измерительными приборами), одной системы измерительных координат, во времени – единичного фрагмента. К-измерения в психологии могут иметь *двух (трех, четырех)-векторную* структуру: *Активность S1 (психолога) x Активность S2 (субъекта = эксперта) x Предмет исследования x Время состояния систем) x Сферы жизнедеятельности человека* [3], [4].

Выделим некоторые *исторические тенденции и особенности современности*, побуждающие к более активному использованию к-измерений в изучении психологических объектов: 1) возрастающая плотность рабочей нагрузки людей, следовательно, сокращение возможности для использования развернутой диагностики; 2) расширяющаяся система краткосрочных форм профессиональной подготовки и подготовки, с одной стороны, допускающая возможность проведения НИР с использованием экспресс-методов, с другой – требующая комплексной оценки состояния систем субъекта; 3) ускорение динамики изменений профессиональных характеристик людей; 4) ускорение динамики изменения социального статуса человека в период зрелости; 5) возрастающая частота смены человеком вида деятельности, должности, организации, региона, требующая оперативности в решении научных и практических задач; 6) возрастающая актуальность изучения *профессионального становления субъекта (ПСС)* как целостного синдрома на протяжении его профессиональной карьеры; 7) перманентная актуальность вопроса исторической изменчивости человека в связи с изменением социальной среды; 8) целесообразность периодического изучения закономерностей эволюции человека (продолжение как научной эстафеты исследований, начатых под руководством Б.Г. Ананьева).

Модель динамики профессионализма субъекта (МДПС). Нами предполагалось, что к-измерения могут активно использоваться в изучении *профессионального становления субъекта (ПСС)*. Для объяснения выявленных феноменов ПСС и их дальнейшего изучения В.А. Толочком предложена *Модель динамики профессионализма субъекта (МДПС)*. Структур-

ными блоками МДПС и составляющими профессионализма являются: А. *Общие предпосылки (дееспособность)*: 1. Здоровье физическое. 2. Здоровье духовное. 3. Работоспособность физическая. 4. Работоспособность интеллектуальная. 5. Память произвольная. 6. Память произвольная. 7. Обучаемость. В. *Профессиональный опыт*: 1. Профессиональная компетентность. 2. Профессиональная интуиция. С. *Отношения*: 1. Деловые коммуникации. 2. Общительность (фасилитативное общение). 3. Широта интересов. 4. Цельность интересов). Д. *Саморегуляция (мета-способностей)*: 1. Саморегуляция физического состояния. 2. Саморегуляция эмоционального состояния. 3. Саморегуляция интеллектуальной деятельности. Е. *Негативные явления (деструктивные)*: 1. Профессиональные деструкции. 2. Профессиональные заболевания. 3. Жизненные кризисы.

В МДПС включались содержательные аспекты наиболее часто используемых в литературе концептов: «модель специалиста» (Маркова А.К. и др.); «образ субъекта» как один из психических регуляторов труда - «обобщенный Я-образ»: «Я в прошлом», «Я в настоящем», «Я в будущем» (Климов Е.А.); «Я-концепция (Бернс Р., Агапов В.А. и др.), «квази-измерения» (Толочек В.А.). Исключались однополярные, «острые» понятия, которые могли вызывать сопротивления экспертов (мышление, интеллект, деформации личности и т.п.). Они заменялись эквивалентами и близкими понятиями (обучаемость, интуиция, широта интересов, жизненные кризисы и т.п.). Предпочтение отдавалось понятиям, имеющим «очевидную» содержательную валидность для эксперта; понятиям, которые могли входить в тезаурус руководителей программ семинаров профессиональной подготовки, могли входить в тезаурус экспертов-практиков, отражающих их *профессиональную картину мира*. Основанием для МДПС служила концепция ИИВ-ресурсов («интра-, интер- и внесубъектных ресурсов» - Толочек, 2009). К *внесубъектным ресурсам*, согласно модели, относятся следующие. 1. Ресурсы родительской семьи. 2. Ресурсы своей семьи. 3. Условия социальной среды как потенциальные детерминанты социальной успешности. 4. Особенности социальной позиции человека (состояние в браке, наличие детей, занимаемая должность, доход и т.п.). Они инвариантны, актуализируются частично, оказывают большее или меньшее влияние на протяжении всей профессиональной жизни человека. К *интрасубъектным ресурсам*, согласно модели, относятся: 1. Свойства личности и интеллекта. 2. Психологические системы саморегуляции, мета-способности и т.п. 3. Отношения, ценности, смыслы, духовность и др. 4. Профессиональный опыт (косвенно проявляющийся, в частности, как стаж работы, стаж работы в организации, стаж управленческой деятельности). 5. Физические ресурсы (здоровье, работоспособность и т.п.). 6. Социальный опыт (стаж семейной жизни и т.п.). Эта группа ресурсов характеризуется стабильностью при возможном изменении валентности и веса на протяжении

жизни. *Интерсубъектные ресурсы* предполагают тесные непосредственные взаимодействия людей и включают эффекты, возникающие в процессах взаимодействия людей. *Интерсубъектные ресурсы* динамичны и нестабильны (эта группа в психологии труда наименее изучена); он включают все, что связано с отношениями людей (в рабочих группах, в семье, в дружбе и т.п.).

В концепции ИИВ-ресурсов интегрированы наиболее часто используемые в литературе их виды. В широком смысле, ориентировано к проблеме профессионального становления субъекта (ПСС) «ресурсы» и «составляющие профессионализма» строго не разделяются, часто являются «пересекающимися» понятиями.

Надежность, валидность, прогностичность квази-данных. В цикле наших исследований (на нескольких профессионально гомогенных выборках, всего более 1000 чел.) выделены некоторые *психометрические характеристики квази-измерений (к-измерений)*, (отражающих *надежность, валидность, прогностичность квази-данных (к-данных)*).

1. Самооценки экспертов (к-данные) и оценки ими динамики развития составляющих профессионализма (креативности, стилей, профессионально важных качеств, профессионализма в целом) у других лиц (иначе, типичные экспертные оценки), полученные на выборках госслужащих и частных охранников, были сходны по величинам. Количественные различия двух типов оценок были незначительны, их корреляция высока.

2. При разделении выборки госслужащих на подгруппы (до 33 лет/ 34 и старше; до 40/ 41 и старше; до 45/ 46 и старше), различия в средних оценках были в пределах 0,2 – 0,7 балла (или 2% - 8% диапазона шкалы). Другими словами, актуальный возраст эксперта не является фактором, сильно искажающим к-данные. Корреляции оценок динамики в разных возрастах (к-данных) с актуальным возрастом эксперта были низки (не превышая 0,22 – 0,23, чаще находилась в пределах 0,00 – 0,10).

3. Использование дискриминатного анализа показало, что по совокупности 10 – 20 – 30 переменных (к-данных), представители разных социальных групп достаточно четко отличаются от представителей других групп (в среднем, с точностью 75 – 85%), при этом более специфичные группы и группы лиц с более высоким социальным потенциалом устойчиво оказываются и более гомогенны: женщины отличаются от мужчин (83 – 85%); руководители от подчиненных (87 – 92%), представители более сложной специализации - телохранители от объектовых охранников (100%). Иначе, *совокупность к-данных, описывающих целостные социальные объекты, является завершенным синдромом*, отражающим некоторые существенные, системные свойства этих объектов.

4. Оценки-ретро (прошлого), настоящего и оценки-будущее – равно устойчивы к «экспериментальным воздействиям X» (обследование до- и

после учебных занятий, после учебных занятий разных видов – семинара, тренинга; обследование, проводимое разными исследователями). Следовательно, к-данные отражают некоторые инварианты социальных представлений.

5. Оценки-ретро (прошлого), настоящего и оценки будущего состояния психологических объектов дают равно высокие значения надежности (тест-ретест). Следовательно, к-данные отражают не особенности памяти или воображения человека, а, вероятно, инвариантные фрагменты *профессиональной картины мира*.

6. Сравнение оценок-ретро (прошлого), настоящего и будущего в исследуемых выборках с «эталонной» выборкой *психологов* (112 чел., в том 19 практических психологов, работающих в службах занятости, 93 – преподаватели психологии в вузах, из них 24 человека имели ученую степень доктора психологических наук и 69 – кандидата психологических наук) выявило: а) отсутствие принципиальных различий между психологами и непсихологами в количественных значениях состояния оцениваемых систем на протяжении профессиональной карьеры от 20 до 65 лет); в) наличие возрастающих различий во второй половине карьеры – 40 – 65 лет, хорошо объясняемых согласно концепции Б.Г.Ананьева, как следствие фактора активной интеллектуальной деятельности преподавателей); с) возрастание наличие различий во второй половине карьеры у представителей разных профессиональных сфер (объясняемых нашей концепцией как детерминацией эволюции систем спецификой деятельности, корпоративной культуры, возрастом де-факто выхода на пенсию, альтернативами трудоустройства, посткарьерной перспективой, социальным потенциалом и др.).

7. Сравнение величин к-данных - оценок-ретро (прошлого), настоящего и будущего в исследуемых выборках с «истинных» данными исследований под руководством Б.Г.Ананьева выявило отсутствие их принципиальных различий.

8. Возрастной диапазон адекватного использования к-измерений является достаточно широким – от 30 до 65 лет.

9. В разных выборках (например, учебных группах второго высшего образования, участников тренингов и семинаров) устойчиво повторяются средний возраст, пол и другие социально-демографические характеристики, должностные позиции и др. Иначе, даже фрагментарные обследования в разных группах позволяют рассматривать к-данные как сопоставимые между собой; следовательно, позволяют выделять своеобразные возрастные нормы эволюции и т.п.

10. Сравнение социально-демографических и служебных данных в разных выборках показывает, что лица, нами обследованные, де-факто представляют собой исторические «срезы» кадрового корпуса профессионалов в изучаемых профессиональных сферах, а сами обследуемые – ти-

пичных представителей данных профессий, наиболее активных, деятельных, карьерно устремленных, заинтересованных в профессиональном развитии.

11. В отношении широкого спектра изучаемых психологических объектов: отдельных свойств (память, обучаемость, креативность и др.), метакогнитивных способностей (саморегуляция в сфере интеллектуальной, эмоциональной и физической деятельности), отдельных ПВК и профессионализма в целом, разных деструктивных процессов (деструкций, жизненных кризисов и др.), разных психологических систем (индивидуальных стилей, стилей руководства), к-данные характеризуются равно высокой и надежностью, и валидностью.

12. Оперирование как прямыми - «сырыми данными» (к-данными, или оценками субъектов как экспертов), основными статистиками (средние, размах, стандартные отклонения), так и производными («дельта генеза», как относительные приросты или уменьшения уровня выраженности психологических систем в разном возрасте; синхронизация систем, как оценки тесноты их корреляции в разном возрасте) сходно отражают динамику профессионального становления субъекта (ПСС).

13. Расчеты относительных величин (должности относительно возраста, семейного стажа относительно возраста и т.п.) подтверждали роль фактора должности и состояния в браке на динамику ПСС, отражаемую при анализе «сырых оценок». Другими словами, подтверждают меру и характер влияния этих факторов на ПСС.

14. Сопоставление трех видов оценок – объективных показателей, самооценок экспертов (квази-данных) и экспертных оценок, свидетельствует об их высокой согласованности.

15. Тест-ретестовые испытания через сравнительно короткие промежутки времени – 7-14 дней давали обнадеживающие результаты. По большей части переменных корреляция между данными двух измерений была высока ($r = 0,500 - 0,700$); в исключительных случаях она была сравнительно низкой ($r = 0,250 - 0,300$), все эти исключения получали соответствующее объяснение. Тест-ретестовые испытания через 1,5-2,0 года также дали положительные результаты. Выраженного и однонаправленного изменения величин средних оценок и дисперсии не было (согласно t-критерию для зависимых групп) величины двусторонней значимости различий чаще находятся в интервале 0,400 – 0,800 (т.е., далеки от статистических порогов различий $p = 0,05 - 0,001$), а коэффициенты корреляции рядов оценок довольно высоки – от 0,444 до 0,960, чаще находятся в интервале 0,500 – 0,700. Таким образом, результаты повторных исследований даже через 1,5 – 2,0 года характеризуются высокой надежностью.

16. Согласно полученному опыту квази-измерений, надежность данных определяется не столько формальными требованиями, сколько соблю-

дением условий успешного *взаимодействия субъектов измерения* – *исследователя и респондента (эксперта)*. Не обеспечение таких условий дает значительную долю «брака» (до 35 – 45%).

Валидность квази-данных. Наиболее важный аспект обсуждаемых вопросов – валидность к-данных. Рассмотрим его более обстоятельно. В отношении определения валидности квази-данных были использованы как традиционные приемы (см. пункт 15), так и приемы, условно названные «*косвенная валидизация*». Валидность квази-данных определялась по пяти основаниям – соответствии нашего эмпирического материала: а) литературным данным; в) данным, полученным на выборке квалифицированных психологов; с) данным, полученным в серии срезовых и лонгитюдных исследований, проведенных под руководством Б.Г.Ананьева и его сотрудников и под руководством Г.С.Никифорова; d) данным психодиагностики; е) данным обследования лиц, переживающих жизненный кризис; г) сопоставлением данных трех типов – объективных показателей деятельности, оценок внешних экспертов, самооценок; f) посредством проверки дискриминантной валидности.

Валидность квази-данных по основанию А. Имело место достаточно близкое соответствие полученного нами эмпирического материала при его сопоставлении с материалом, описанным [5], Ю.В.Синягиным (1997, 2006) [6] на представительных выборках государственных служащих и менеджеров; с материалом изучения феномена социально-профессиональной востребованности личности – данными обследования лиц разного возраста, пола и семейного положения Е.В.Харитоновой [7] (2011); связи успешности карьеры в зависимости от состояния в браке, стажа семейной жизни и наличия детей [5], [7], [8] с типичной возрастной динамикой психических заболеваний, представленных в исследованиях врачей-психиатров: «пики» нервозоподобных заболеваний приходятся на возрастной период 45 – 55 лет, шизофрении – на 40 – 55 лет, сосудистых психозов – на 55 – 60 лет, циркулярной депрессии – на 45 – 65 лет, маниакально депрессивного психоза – на возраст 41 – 50 лет (21%), 51 – 60 лет (14%) и старше 60 лет (45%) (Возрастные особенности психических заболеваний, 1976).

Все привлеченные нами литературные данные в совокупности говорят о близком соответствии реальности эмпирических данных, полученных нами в процессе квази-измерений. Согласно нами полученным эмпирическим данным, именно в эти возрастные периоды (45 – 50 – 55 – 60 лет) имеет место усиление деструктивных тенденций.

Валидность квази-данных по основанию В. Вторым вариантом оценки валидности было сопоставление эмпирических данных, получаемых в выборках изучаемых нами профессионалов с аналогичными данными, полученными на представительной выборке психологов (112 чел.). Предполагалось, что *психологи* могут рассматриваться в качестве «*эталонной вы-*

борки». Предполагалось, что лица, компетентные в области психологии могут достаточно адекватно оценивать свои возрастные изменения, способны выступать как действительные эксперты возрастной динамики своих психологических систем. Следовательно, сопоставление данных выборки психологов с данными представителей других профессий могут служить весомыми аргументами в пользу валидности квази-данных. Ввиду того, что выборка психологов по возрасту несколько отличалась от представителей других выборок, сопоставление проводилось в отношении одной возрастной когорты. Сравнивались только данные лиц в возрасте от 31 до 47 лет.

Сопоставление данных *«эталонной выборки»* (профессиональных психологов) в отношении эволюции сложных психологических систем подтвердили наши предположения: 1) в целом, больших различий в оценки своей эволюции экспертами-непсихологами и экспертами психологами, не было; 2) значимые различия имели место лишь в отношении отдельных систем в отдельные возрастные периоды; 3) имели место более выраженные различия между психологами и непсихологами не в отношении уровня развития основных психических функций и систем, а в отношении широты и цельности интересов (что объяснимо: специфика профессиональной деятельности и ей соответствующие личностные особенности), в уровне профессиональных заболеваний и жизненных кризисов после 40 – 45 лет (что также объясняется спецификой профессиональной деятельности).

Выявленные нами различия, в том числе достигающие уровня статистической значимости, соответствуют базовым положениям концепции Б.Г.Ананьева о роли активности человека как субъекта – его образовании, профессиональном труде, вовлеченности человека в сложную деятельность, благотворно влияющих на позитивную эволюцию основных психических функций и сложных психологических систем. Сопоставление данных психологов и бухгалтеров, показало, что в возрастные периоды 50, 55, 60 и 65+ уровень *произвольной памяти* у преподавателей высшей школы выше, чем у бухгалтеров; уровень *обучаемости* выше в возрастные периоды 45 – 65 лет (различия статистически значимы); но статистически различия в отношении *непроизвольной памяти* не выявлены.

Полученные результаты хорошо интерпретируются. Согласно Б.Г.Ананьеву, более сложная профессиональная деятельность преподавателей и ученых поддерживает позитивную эволюцию психических систем, причем в большей степени те, которые более регулируются и управляются как со стороны деятельности, так и субъекта, его личностными особенностями - его вовлеченностью, сложностью решаемых задач, временными перспективами и др. Именно поэтому более позитивная динамика у преподавателей вузов и ученых в отношении непроизвольной памяти не фиксируется как статистически значимые различия, тогда как более сложные и

интегрированные психологические системы – *произвольная память и обучаемость*, различаются значимо, причем обучаемость – с более раннего возраста, с 45 лет (табл. 1); профессиональная *интуиция* у преподавателей лучше развита (в интервале 50 – 65 лет различия статистически значимы). Внешний средовой фактор, также детерминирующий различия в динамике – 55 лет, возраст выхода на пенсию женщин. В обеих выборках больше женщин. Но для бухгалтеров это «норма» социальной практики, тогда как преподаватели чаще работают до самого преклонного возраста.

Сравнение динамики психологических систем преподавателей и менеджеров показало, что до 50 лет *непроизвольная память* первых лучше (в интервале 20 – 35 лет статистически значимо); *произвольная память* у преподавателей лучше с 25 до 65+ лет (в интервале 45 – 55 лет статистически значимо); *обучаемость* лучше на протяжении всей профессиональной карьеры (в интервале 30 - 65 лет статистически значимо). В отношении *интуиции* различия не значимы.

Анализ содержания выявленных различий между представителями трех рассматриваемых профессиональных сфер и «эталонной группой» в отношении широты и цельности интересов, общительности, профессиональных деструкций, жизненных кризисов также имеет достаточные позитивные объяснения. В целом, сравнение квази-данных по *основанию В* – сравнению данных представителей разных профессий с данными, полученными на выборке профессиональных психологов, можно считать сильным аргументом в пользу их *валидности*.

Валидность квази-данных по основанию С. В качестве примера анализа валидности квази-данных по основанию С сопоставим значения «истинных» данных (получаемых посредством признанного в психологии инструментария) и к-данных, полученных в наших исследованиях. Наиболее надежными «истинными» данными, отражающими эволюцию человека субъекта труда на протяжении его профессиональной карьеры, можно считать результаты циклов исследований под руководством Б.Г.Ананьева и под руководством Г.С.Никифорова.

В работах Б.Г.Ананьева и его соратников используется понятие «градиент», как коэффициент положительной или отрицательной возрастной динамики в отношении изучаемой функции или системы. Обратимся к этому же понятию и принципу сравнения, понимая под «*градиентом*» частное от деления уровня развития функции в актуальном возрасте в сравнении с уровнем в более молодом возрасте (например: 30 лет/ 20 лет, 35 лет/30 лет и т.д.). Сравнения возрастных «градиентов» наших эмпирических данных с литературным материалом представлено ниже (табл. 1).

Здесь, однако, необходимо отметить следующие ограничения и возможные системные ошибки полученных данных в 1960 – 1980-х годах: 1) в исследованиях под руководством Б.Г.Ананьева и в последующей интегра-

ции (агрегации) исходных эмпирических данных фактически проводили трижды: а) данных изучения одного параметра функции посредством разных методик; в) данных изучения одного разных параметров каждой из функций; с) данных изучения разных функции для достижения соизмеримости при сопоставлении их возрастной [9]; 2) в изучении эволюции человека в 1960 – 70-х годах использовались методики, часто не имеющие должных психометрических характеристик, не имеющих свои последние варианты, которые были разработаны и приняты позже (в отношении диагностики типологических свойств высшей нервной деятельности, внимания и др.); 3) ввиду разных научных задач, спектр измеряемых функций и систем был разным; 4) критерии меры связи разных функций не были однозначны. В отношении одних зависимости, гетерохонность и др., констатировались при низких значениях их статистической связи (например, отношения разных физиологических показателей в большинстве случаев не превосходили $r = [0,150 - 0,200]$, отношения других – при ином уровне их взаимной зависимости (например, отношения разных проявлений психомоторики не редко достигали высокой тесноты, до $r = [0,500 - 0,750]$ [9], [10], [11], [12], [13].

Обобщая результаты циклов наших исследований, представленных выше, отметим, что пока возможно лишь косвенное сопоставление, лишь *сравнение общих тенденций возрастной динамики* и ее относительных величин, или «градиентов» уже потому, что первые – «истинные» данные отражали «срезы» обследования людей в 1960-1980-х, а наших, в 2000-х годах. Эти данные отражают состояния разных возрастных когорт. В целом, наши эмпирические данные, или квази-данные, сопоставимы с «истинными» данными, полученными в исследованиях под руководством Б.Г.Ананьева и Г.С.Никифорова (табл. 1.) и адекватно отражают общую динамику эволюции человека. Можно говорить о согласованности двух типов данных – «истинных»- и «квази» -, даже в частностях. Так, согласно «классовому градиенту» (Психология здоровья, 2003), у лиц с более высоким социальным статусом (в нашем случае, у менеджеров) состояние здоровья лучше, чем у лиц с более низким статусом (в нашем случае, у бухгалтеров – табл. 1).

Соотношение моментов развития в различные периоды зрелости:
сравнение литературных данных и эмпирических (квази-данные)

Функции и системы	Литературные данные - возрастные периоды:		
	20 – 30 лет	31 – 40 лет	41 – 45 лет
Соотношение моментов развития разных функций в различные периоды зрелости (Ананьев, 1980)	Возрастание уровня 44 – 47% изучаемых функций; стабилизация – 20 – 21%; понижение - 33 – 36% *	В период 32 – 35 лет: Возрастание уровня 11% изучаемых функций; стабилизация – 33%; понижение - 56% *	(нет данных)
Мышление (логическое) (Развитие..., 1972, с. 10)	75% (от исходного уровня развития в 20 лет)	100% (от исходного уровня развития в 30 лет)	(нет данных)
Мышление (разные виды, в целом) (Развитие..., 1972, с. 14; Возрастные..., 1984, с. 30)	94% (от исходного уровня развития в 20 лет)	94% (от исходного уровня развития в 30 лет) и 84% (от исходного уровня развития в 20 лет)	В 45 лет: 87% (от исходного уровня развития в 40 лет) ***
Память (разные виды, в целом) (Развитие..., 1972, с. 30; Возрастные..., 1984, с. 15)	99% (от исходного уровня развития в 20 лет)	90% (от исходного уровня развития в 30 лет) и 89% (от исходного уровня развития в 20 лет)	В 45 лет: 90% (от исходного уровня развития в 40 лет) и 86% (от исходного уровня развития в 20 лет)***
Здоровье (Психология здоровья, 2003)		30-34 г.: Хорошее – 37,9%, удовлетворительное – 41,4%:, плохое – 3,4%****	35-39 л.: Хорошее – 14,0%, удовлетворительное – 67,4%:, плохое – 7,0%****
Квази-данные эволюции психологических систем	Квази-данные - возрастные периоды:		
	20 – 30 лет	31 – 40 лет	41 – 45 лет
Общая динамика эволюции памяти произвольной (ПН), произвольной (ПП) и обучаемости (Об) у бухгалтеров	ПН = 96%; ПП = 103%; Об = 98% (от исходного уровня развития в 20 лет)	ПН = 91%; ПП = 93%; Об = 99% (от исходного уровня развития в 30 лет)	В 45 лет: ПН = 92%; ПП = 93%; Об = 92% (от исходного уровня развития в 40 лет) и ПН = 78%; ПП = 87%; Об = 83% (от исходного уровня развития в 20 лет)

Продолжение таблицы

Функции и системы	Литературные данные - возрастные периоды:		
	20 – 30 лет	31 – 40 лет	41 – 45 лет
Общая динамика эволюции памяти произвольной (ПН), произвольной (ПП) и обучаемости (Об) у предпринимателей	ПН = 93%; ПП = 95%; Об = 94% (от исходного уровня развития в 20 лет)	ПН = 91%; ПП = 94%; Об = 98% (от исходного уровня развития в 30 лет)	В 45 лет: ПН = 99%; ПП = 98%; Об = 93% (от исходного уровня развития в 40 лет) и ПН = 84%; ПП = 87%; Об = 86% (от исходного уровня развития в 20 лет)
Общая динамика эволюции памяти произвольной (ПН), произвольной (ПП) и обучаемости (Об) у менеджеров	ПН = 98%; ПП = 99%; Об = 100% (от исходного уровня развития в 20 лет)	ПН = 95%; ПП = 97%; Об = 115% (от исходного уровня развития в 30 лет)	В 45 лет: ПН = 97%; ПП = 97%; Об = 83% (от исходного уровня развития в 40 лет) и ПН = 80%; ПП = 93%; Об = 95% (от исходного уровня развития в 20 лет)
Общая динамика эволюции памяти произвольной (ПН), произвольной (ПП) и обучаемости (Об) у преподавателей	ПН = 94%; ПП = 102%; Об = 100% (от исходного уровня развития в 20 лет)	ПН = 91%; ПП = 99%; Об = 95% (от исходного уровня развития в 30 лет)	В 45 лет: ПН = 97%; ПП = 97%; Об = 98% (от исходного уровня развития в 40 лет) и ПН = 83%; ПП = 97%; Об = 93% (от исходного уровня развития в 20 лет)
Здоровье: бухгалтера и менеджеры (мера выраженности здоровья от максимальной в %)	20-30 л.: Бухгалтера – 85% - 85%; менеджеры – 89% - 84%.	31-40 г.: Бухгалтера – 85% - 87%; менеджеры – 89% - 84%.	41-45 л.: Бухгалтера – 73% - 65%; менеджеры – 76% - 72%.
Профессиональные заболевания: бухгалтера и менеджеры (мера выраженности заболеваний от максимальной в %)	20-30 л.: Бухгалтера – 11% - 24%; менеджеры – 18% - 35%.	31-40 г.: Бухгалтера – 34% - 48%; менеджеры – 38% - 45%.	41-45 л.: Бухгалтера – 53%; менеджеры – 48%

Примечание: Литературные источники:)* Ананьев, 1980;)** Развитие ..., Кн.1, Кн.2.,1972;)*** Возрастные..., 1984;)**** Психология здоровья, 2003

В целом, сравнение оценок-ретро (прошлого), настоящего и будущего в исследуемых выборках (к-данных) с данными исследований под руководством Б.Г.Ананьева выявило («истинных» данных): а) отсутствие их принципиальных различий, точнее – сходные величины динамики эволюции в сопоставляемых переменных: памяти и мышления – у нас «обучаемости» (сходство в количественных значениях до изученного в 1960 – 1980-хх годах 45-летнего возраста); в) наличие неравномерности в динамике развития – не монотонности развития каждой из систем (составляющих сущность концепции Б.Г.Ананьева); с) гетерохронности развития разных систем (составляющих сущность концепции Б.Г.Ананьева).

Завершая обсуждение вышеизложенных вопросов, можно констатировать, выявленные нами психометрические свойства *квази-данных* (т.е., оценок субъектов как экспертов, полученных при соответствующей организации обследования), позволяют широко использовать *квази-измерения* в решении научных и прикладных задач комплексного человекознания. Выделим некоторые актуальные научные и практические проблемы: 1) Динамика профессионального становления субъекта на протяжении его профессиональной карьеры. 2) Разрывы «*линейного развития*» в становлении человека как субъекта квалифицированного труда. 3) *Становление и развитие* сложных психологических систем, оценка их *актуального, прошлого и будущего состояния*. 4) Профилактическая диагностика синдромов со сложной/ необратимой этологией (например, эмоционального выгорания, профессиональных деструкций, профессиональных деформаций личности). 5) Интеграция методов психологии и других дисциплин в комплексных исследованиях). 6) Преодоление «сопротивления экспертов», имеющих высокий профессиональный и социальный статус, методам традиционной диагностики. 7) Прогноз эффективности решения практических задач управления человеческими ресурсами в организациях.

Библиографический список

1. Юревич А.В. Психология и методология. М., 2005. 312 с.
2. Костин А.Н., Голиков Ю.Я. Методологические основания комплексного анализа сложной профессиональной деятельности // Актуальные проблемы психологии труда, инженерной психологии и эргономики. Вып. 1. М., 2009. С. 171 – 189.
3. Толочек В.А. Квазиизмерения в психологии: содержание, потенциал, перспективы // Математическая психология: школа В.Ю.Крылова. М., 2010. С.234 – 241.
4. Толочек В.А., Денисова В.Г., Журавлева Н.И. Квази-измерения в решении практических задач оценки и управления человеческими ресурсами // Психология управления в современной России: теория, эмпирические исследования, практика. Тверь, 2010. С. 113 – 115.
5. Марков В.Н. Личностно-профессиональный потенциал управленца и его оценка. М., 2001. 262 с.
6. Синягин Ю.В. Личностно-профессиональный опросник РАГС и его модификация. М., 2004. 49 с.

7. Харитоновна Е.В. Социально-профессиональная востребованность личности на этапах жизненного и профессионального пути. Краснодар, 2011. 382 с.
8. Чернышов Я.А. Латентные факторы семейного окружения в латентной карьере супругов // Психологические чтения. Человек в условиях социальных изменений. Вып. 4. Ч. 2. Уфа, 2004. С. 89 – 91.
9. Сборник научных трудов Всероссийского и Удмурдского научно-медицинского общества невропатологов и психиатров. Вып. 2. Ижевск, 1976. 172 с.
10. Акинщикова Г.И. Соматическая и физиологическая организация спортсмена. – Л., 1977. 160 с.
11. Возрастные особенности психических функций взрослых в период зрелости (41 – 46 л.) / Отв. Ред. Я.И.Петров. М., 1984. 88 с.
12. Развитие психофизиологических функций взрослых людей. Кн. 1. / Под ред. Б.Г.Ананьева, Е.И.Степановой. М., 1972. 245 с.
13. Розе Н.А. Психомоторика взрослого человека. Л., 1970. 128 с.

Красильников И.А. (Саратов)
Проблема внутренних конфликтов
в экзистенциальной психологии личности

Экзистенциальная психология личности рассматривает внутренний конфликт, который разворачивается между потребностью субъекта найти смысл жизни и осознанием безразличного мира. Осознание же бессмысленности приводит в ужас, жизнь превращается в абсурд. Стоит отождествиться с ценностями и человек ими уже не владеет, они могут овладеть человеком. Так В. Франкл полагает, что индивид делает то, что другие хотят от него - конформизм или агрессию. Вытеснение же своих подлинных чувств оборачивается для него отчуждением от самого себя, утратой чувства Я, внутренней пустотой, неуверенностью, отсутствием смысла жизни. Утрата смысла жизни также приводит к саморазрушающим формам поведения – алкоголизм, наркомания, суицид [1], [2].

В. Франкл различает конструктивные и деструктивные жизненные смыслы. Неконструктивные смыслы ориентируют человека на замкнутость, закрытость, в то время как подлинные, конструктивные смыслы жизни трансцендентны, т.е. направлены в мир, на что-то внешнее, на дело, на других людей, на взаимоотношения. Если целью человека является поиск счастья, удовольствия как такового, любовные техники, то человек лишается спонтанности, непосредственности, искренности и, в конечном счете, это приводит к эмоциональным страданиям.

Идея самотрансценденции, по мнению В. Франкла, противоречит идее самоактуализации А. Маслоу. Если превратить самоактуализацию как конечное предназначение человека в самоцель, она вступит в противоречие с самотрансценденцией человека. Самоактуализация подобно счастью является следствием осуществления смысла, который находится во внеш-

нем мире. Человек не должен ставить цель на себе; самосовершенствование, самоактуализации являются побочными продуктами самоотрансценденции.

По нашему мнению, В. Франкл высказывает противоречивое суждение: ведь самоактуализация как мотивация тоже направлена на реализацию себя в чем-то и представляющее для индивида смысл. Этот вопрос является дискуссионным, но что важно, В. Франкл замечает о деструктивности самореализации в том случае, когда внимание индивида больше приковано к имиджу Я, хотя по мнению А. Маслоу это уже не будет самоактуализацией.

Самоотрансценденция, по В. Франклу, также означает, что человек при разрешении внутренних конфликтов может быть способен игнорировать свои потребности, он может занять позицию вне потребностей [3], [4]. На наш взгляд, это положение, абсолютизирующее волю не находит подтверждение из жизни. Это фактически означает определенную форму насилия по отношению к самому себе. Ведь тогда возникает вопрос, а что делать с потребностями наивысшего ранга.

В. Франкл делает важное замечание: не субъект ставит вопрос о смысле своей жизни, а жизнь сама ставит этот вопрос перед ним и человеку приходится ежедневно на него отвечать, в первую очередь не словами, а своими действиями. Только в действии с миром человек познает самого себя, Он не изобретает смысл, а находит в ситуации, в объективной действительности. Понимание главных смыслов открывает перед личностью определенную возможность действовать в реальной действительной ситуации. Смысла вообще не существует, смысл всегда обнаруживается в какой-то конкретной ситуации. Смысл жизни проявляется в множестве смыслов конкретных ситуаций. Человек должен стремиться к тому, чтобы в его действиях был смысл. Все, что он делает, направлено на реализацию смысла. Поэтому вся жизнь человека представляет череду рискованных действий.

Имея жизненную проблему, говорит Ф. Франкл, опасна стратегия на самоисследование и уход в себя для выработки смысла жизни, в противовес зрелой жизненной стратегией - вовлеченности субъекта в значимую деятельность, которая может придать жизни смысл и ценность. Рефлексивность часто не снижает эмоциональное страдание, особенно в тех случаях, когда личность еще не исчерпала все свои смысловые возможности.

Экзистенциальная тревога возникает у человека в результате осознания того, что он не властен полностью над своей жизнью, не в состоянии изменить ситуацию. Разрешение этого экзистенциального конфликта определяется тем, какую жизненную позицию занимает личность по отношению к судьбе; если человек не невротик, то его волнует не депрессия, горе, а то что явилось причиной депрессии [5], [6]. В. Франкл говорит, что,

не смотря на жизненные кризисы, человек должен быть активным пессимистом, делая все, что возможно [7].

Свобода, которую нельзя отнять, заключается в возможности отнестись к собственным страданиям так, как считает сам человек. В. Франкл полагает, что человек должен ответить сам себе на вопрос – «каков смысл моего страдания?» и ответ заключается в том, что даже в условиях страдания важно наполнить свою жизнь смыслом, который ориентирует личность в будущее. Вера в будущее представляет собой источник духовных сил выдержать страдания. Будущее занимает всегда важную роль в жизни человека. Осознание возможности реализовать себя в будущем представляет собой важный смысл человека, который приводит к повышению собственной ответственности за свою жизнь и такой человек никогда не отказывается от жизни. Смысл жизни заключен также в любимых людях, которые поддерживают человека в кризисных ситуациях. Конкретная трудная ситуация требует от человека или действий, или переживаний ценностей, или принятия своей судьбы. Страдания усиливаются в связи с тем обстоятельством, что никто не знает, когда закончатся эти страдания, когда уйдет угроза жизни, а любая неопределенность приносит человеку душевную боль [8], [9].

Невозможность найти смысл приводит к экзистенциальному вакууму: тоске, апатии, опустошенности, утраты интереса к жизни, миру. В. Франкл выделяет способы нахождения человеком смысла жизни: через творческую деятельность, через встречу с человеком, которого можно любить. Ученый придает большое значение волевым качествам, благодаря которым человек преодолевает свою судьбу, поднимаясь над ней. Страдания не всегда являются источником поиска смысла жизни, если только страдание не является неизбежным. Страдание, как проявление экзистенциального внутреннего конфликта, можно избежать, если человек способен «услышать» свои подлинные переживания. Интересная мысль В. Франкл о том, что эта способность зависит от степени развитости «дорефлексивного онтологического самопонимания», которое и обеспечивает выявление главного жизненного смысла. Он говорит о духовном измерении личности. Аффекты и агрессия принадлежат не духовному, а психическому измерению личности. В контексте этой идеи понятие «Бог», говорит ученый, - это партнер в интимнейших разговорах с самим собой. Религиозные чувства есть в каждом человеке, даже если спрятаны глубоко в бессознательном [5], [10].

В. Франкл также видит позитивную функцию спонтанных психических процессов. Рассматривая феномен «удовлетворенность жизнью», он говорит, что счастье являясь побочным продуктом, возникает в жизни автоматически, спонтанно как результат другой смысловой деятельности. Современный социальный мир способен, используя техники манипуляции

принуждать личность, лишая ее непосредственности, искренности, спонтанности. Гуманистические ценности в союзе со спонтанностью в концепции В. Франкла играют важную роль в разрешении внутренних конфликтов личности, а гиперрефлексия положительно коррелирует с эмоциональными нарушениями, внутренними конфликтами и отрицательно со спонтанностью. Чем больше человек рефлексиирует, тем больше он теряет из вида «интенциональные референты».

Придерживаясь экзистенциально-ориентированного подхода Дж. Холлис считает, что сильная привлекательно иллюзорная мотивация на успех в конечном счете приводит к внутреннему конфликту, проявляющемуся в душевном протесте человека, ощущению своей ненужности и беспомощности, душевной пустоте. Способом же разрешения этого конфликта является переориентация личности на духовное измерение личности. Человек должен внимательно прислушиваться к своему духовному центру самосознания, тревоге как неизбежному спутнику существования. Осознать свою тревогу - значит превратить ее в программу действия [11].

Ученик В. Франкла, А. Ленгле полагает, что экзистенциальный конфликт связан с угрозой «забыть себя», невозможностью сохранить свою персональную идентичность, чувство своего Я. Нарциссизм, по его мнению, представляет недостаточно развитое Я; нарцисс внутренне слаб, «у него нет себя», он делает выбор в пользу внешней социально-ролевой идентичности. При нарциссизме человеку сложно найти в себе главный экзистенциальный мотив. Нарцисс лишь демонстрирует для других силу своего Я (высокомерие, превосходство, обесценивание других), но он испытывает внутреннюю «разорванность Я», потерю чувства личностной идентичности и автономности, аутентичности и нравственности. Нарцисс живет через соотнесение себя с внешним миром, с внешней стороной существования его бытия и у него отсутствует «внутреннее говорение» [12], [13].

Процесс самовосстановления центра Я приводит к внутреннему согласию с самим собой, оставаться и разрешать себе быть таким как есть. Становление Я возможно только при взаимодействии в интерперсональной среде, необходима встреча с Другими. Если открытость отвергается, то может возникнуть усиление чувства «потери Я», потерянности. Важен внутренний диалог. Построение своей аутентичности связано с увеличением внутреннего пространства. Осознанная рефлексия позволяет занять определенную позицию по отношению к себе.

А. Ленгле делает акцент на важности интуиции. Интуитивное чувствование наполняется смыслом, открытости в отношении себя самого. Благодаря интуиции человек остается в контакте с самим собой. Момент зарождения аутентичности связан с доступом к подлинному переживанию Я. Автор говорит, что субъекту следует отпустить себя, дать себе быть, а это

возможно только опираясь на интуитивное чувство. Интуиция позволяет понять «действительное мое». Доступ к нему невозможен лишь только с помощью рациональности. Открывая себя, человек должен понять, что это чувство верное и тогда может возникнуть чувство внутренней согласованности (разрешения конфликтности), и в этом потенциал развития личности. Глубокая эмоциональность включает в себя совесть. Совесть у человека обеспечивает ему понимание своего глубинного Я [14], [15].

Аутентичность отличается переживанием человеком себя как субъекта действия. Экзистенция, пишет А. Ленгле, это ответ на вопросы трудных жизненных ситуаций по самовосстановлению, нахождению внутреннего соответствия и собственной сущности. Аутентичность определяется как постоянный контакт субъекта с жизненной ситуацией. Современный взгляд на экзистенциальность в человеке понимается как «разворот» не только к открытому миру, но и к открытому самому себе. Поворот к своему Я необходим потому, что у личности имеются чувства, которые должны быть прожиты и осуществлены. Эта мотивация помогает найти свое место в мире, где мы можем наилучшим образом себя реализовать. Экзистенция личности может быть только персональной, а не управляться кем-то другим. Экзистенция, аутентичность связана с духовными состояниями, уважением к самому себе, любовью. Любовь требует чувства реальности (а не фантазии), необходимости действовать искренне. Феноменологически любовь проявляется, как способность более глубоко интуитивно переживать действительность.

Человеку, замечает А. Ленгле, необходимо учиться обращать внимание на спонтанность своих чувств, иметь чувствительность к тому, что самопроизвольно возникает в человеке. Важна установка личности на открытость по отношению к самому себе, своим страхам и тревогам. Здесь первичная эмоция играет очень важную роль, но человек часто ее игнорирует. Первое спонтанное чувство трудно рефлексировать субъектом.

Внутренний конфликт для субъекта имеет императивный характер, требующий определенных изменений. Душевно-духовное страдание способно или сломить личность или сделать ее более глубокой для экзистенциальных чувств. Для разрешения конфликта необходимо осуществить свою экзистенцию, важно позволить чувствам быть. Переживание бытия-здесь амбивалентно: это и радость и страдание одновременно. Опасно прерывать отношения с бытием-здесь. Решимость к жизни, проживанию - это способность к отношениям. В этом случае страдания могут быть стоически выдержаны. Но человек избегает встречи с собой, нарушается соотносительность с жизнью «здесь». Чтобы реализовалось становление отношений нужно быть открытым к своим возможностям. Заблокированность процесса открытия чувств мира приводит к депрессии. В депрессии личность пассивна, не может усилить отношения. Одним из способов разрешить де-

прессию, считает А. Ленгле, является отказ от прежних притязаний. Депрессия - это призыв сделать все, чтобы изменить обстоятельства, установки, позиции. Нельзя игнорировать экзистенциальную действительность. Для преодоления депрессии субъект должен рассмотреть ситуацию в более широком жизненном контексте, для чего иногда нужна помощь другого. В экзистенциальном психоанализе важно принять правду. Экзистенциальный кризис – это разрушение жизненных смыслов. А. Ленгле выделяет признаки нарушенных отношений с жизнью [12]:

- 1) самообвинение и гнев по отношению к себе;
- 2) гнев или зависть по отношению к другим;
- 3) гнев по отношению к жизни, миру, судьбе, страдание от безвыходности.

Благодаря чувствам, говорит А. Лэнгле, окружающая среда становится жизненной средой, благодаря чувствам возникают отношения. Чувства – это реальность с которой человек должен считаться. Игнорирование же чувств, подавляя страх опасно для здоровья. Чувство как ценность имеют важную информацию, они требуют от человека занять определенную позицию по отношению к ним - позиция во вне и во внутрь. Чувства служат личностной ориентацией. Проживать чувства, значит проживать жизнь. Понятие переживания указывает на контакт человека с жизненной ситуацией. Переживание означает эмоциональный отклик на актуальную ситуацию [15].

Благодаря эмоциональности как внутренней и внешней вовлеченности человек постигается экзистенциальный смысл, степень согласия с собственными действиями, согласие с собой. Эмоциональная вовлеченность глубоко связана с жизнью, а не с логической рефлексией жизни. Согласие обеспечивается открытостью и переживанием ценности. В противном случае отчужденность самому себе приводит к блокировке переживаний. Не обнаружив для себя ценности, человеку трудно принять решение. Ценности экзистенциально вовлекают человека в жизнь. Важно сохранить в памяти переживание первичной спонтанной эмоции, т.к. первичную эмоцию часто подавляют, игнорируют. Первичное переживание связано с витальными ценностями. Эти эмоции проявляются как непроизвольная жизненная рефлексия.

На наш взгляд, А. Лэнгле делает высказывает весьма важное теоретическое положение. Он разводит понятия «психическое» и «духовное» у человека. Духовная сила управляет психодинамикой личности. Духовно зрелая личность опирается на различные копинг-стратегии и гибкость в выборе различных форм поведения. При психических нарушениях наблюдается фиксированный копинг в различных ситуациях. Так, проявление агрессивности зависит от когнитивной и социальной зрелости. В состоянии гнева могут активизироваться ранние неудовлетворенные отношения,

травматический опыт. Агрессия может представлять реакцию на чувство безысходности, утраты своего Я, ситуацию бессмысленности, когда страдания избежать уже невозможно. Однако в агрессии есть позитивное начало, т.к. она может служить защиты экзистенциальной базовой ценности.

Эмоции как движущая сила человеческого бытия, возникает в диалоге с миром и с самим собой. Пренебрежение к чувствам приводят к психическим расстройствам, невротическим внутренним конфликтам. При помощи интуиции человек обнаруживает и распознает свои эмоции. А. Лэнгле говорит о доверии к своей интуиции. Первичные эмоции выражают фундаментальные отношения личности. Эмоциональность – это интуитивное осмысление ситуации. Процесс переработки переживания должен в последующем включаться в жизнь [14].

У зрелой личности есть внутренние критерии оценки себя в мире. Жизнь требует решимости на основе опыта проживания, а не только рефлексии. Человек не может отстраниться от этого мира. Человек не может жить вне отношений ценностей. Необходима способность быть здесь, жизнеутверждение в ситуации горя и страдания. В процессе внешней и внутренней открытости, диалогичности возникают новые смыслы, перерабатывается переживания, события. Каждый человек с рождения открыт к диалогу. Психические травмы, обиды и др. могут привести к снижению способности «быть открытым». Переживание может полностью завладеть человеком, сделать его несвободным [8], [9], [10]. У В. Франкла, говорит А. Лэнгле, ставится вопрос об усилении в человеке духовного начала по сравнению с психическим, но здесь есть однобокость. Духовное может не справиться с психикой, отягощенной психическими травмами. Психика же в случае угрозы жизненному существованию, может препятствовать реализации свободы и совести.

Выводы

Смысл нельзя дать извне, полагает В. Франкл, его нужно найти самому. Сильная ориентация на смысл способствует сохранению здоровья и гармонии. Людям необходим смысл своего существования. Смысл как понимание необходимости реализовать свои возможности. За смысл надо бороться. Стремление к смыслу является врожденной мотивацией и главным источником развития личности. Отсутствие смысла вызывает состояние экзистенциального внутреннего конфликта, ноогенному неврозу. Утрата смысла жизни есть результат экзистенциальной фрустрации. Несмотря на то, что В. Франкл говорит о смысле всей жизни, он также считает, что важно понять смысл конкретной ситуации для себя как требование момента.

В. Франкл считает, что следует говорить не о смысле жизни, а осмысленности жизни. Интеллектуально решить вопрос о смысле жизни не-

возможно, можно только непосредственно ощущать этот смысл. Человеку открыты смыслы в форме возможности реализовать направленность в мир. В начале человек ощущает свои стремления, а потом он их осмысливает.

Разрешение внутренних конфликтов определяется способностью встретиться с самим собой путем переживания человеком себя через мир. В. Франкл онтологизирует совесть. Благодаря совести личность обнаруживает тот единственный и уникальный смысл, связанный с требованием в каждой отдельной ситуации. Человек должен стремиться к должному. Ценностная сфера имеет достаточно высокую устойчивую конфигурацию в течение жизни. Совесть определяется им как смысловой орган, как интуитивная способность отыскивать тот единственный смысл и ценность, которые открываются в каждой конкретной ситуации. Совесть помогает найти смысл в противоречивых ситуациях «здесь и сейчас». В. Франкл делает, на наш взгляд важное замечание, что разрешение внутренних конфликтов связано с умением «дистанцироваться» от ценностей.

На наш взгляд, Ф. Франкл является в своих взглядах недостаточно последовательным. Так он с одной стороны говорит о творчестве, о свободе, а с другой – о преодолении судьбы. Здесь явно недостаточно системно подходит он к анализу различных психологических ситуаций. На наш взгляд требуется дополнительный анализ для концептуального объединения предложенных понятий в один логический ряд.

В экзистенциальной психологии важным понятием является аутентичность. Чем более человек аутентичен, тем в большей степени он ведет себя нравственно. Аутентичность как нахождение подлинного Я делает человека способным к решимости, встрече и диалогу с Другим. Только тогда человек может развить свою индивидуальность и расширить свободу, внутреннее согласие, но истинные желания закрыты для личности. Без решимости, ответственности трудно реализовать свободу и внутреннее согласие. В нашей культуре человек довольно быстро блокирует первичную эмоциональность, которая возникает спонтанно, а затем вступают психические защиты.

Онтология жизненного разрешения конфликтов предполагает, что человек способен находится в контакте с актуальной ситуацией, способен к расширению отношений с миром и самим собой. В фазе нерешительности необходима внешняя помощь. При уважительном отношении к безусловным ценностям для современного человека необходимо уметь от них самодистанцироваться.

Библиографический список

1. Франкл В. Человек в поисках смысла. М., 1990. 368 с.
2. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. СПб., 1997. 608 с.

3. Франкл В. Сказать жизни «Да»: психолог в концлагере. М., 2008. 173 с.
4. Франкл В. Страдания от бессмысленности жизни. Актуальная психотерапия. Новосибирск, 2009. 105 с.
5. Франкл В. Людина в пошуках граничного сенсу // Гуманістична психологія. Антологія. У 3-х т. / Ред. Р. Трач (США) і Г. Балл (Україна). Т. 1. Київ, 2001. С. 165 – 179.
6. Франкл В. Психотерапія на практиці. СПб., 2001. 256 с.
7. Леонтьев Д.А. "Случай" Виктора Франкла // Психологический журнал. 2005. Т. 26, №2. С. 118-127.
8. Нельсон-Джоунс Р. Теория и практика консультирования. СПб., 2001. 464 с.
9. Психотерапевтическая энциклопедия / Под общ. ред. Б.Д. Карвасарского. СПб., 1998. 752 с.
10. Холл К.С., Линдсей Г. Теории личности. М., 2008. 672 с.
11. Холлис Дж. Душевные смыслы: возвращение к жизни после тяжелых потрясений. М., 2002. 192 с.
12. Лэнгле А. Person: Экзистенциально-аналитическая теория личности. М., 2006. 159 с.
13. Лэнгле А. Дотянуться до жизни. Экзистенциальный анализ депрессии. М., 2010. 128 с.
14. Лэнгле А. Что движет человеком? Экзистенциально-аналитическая теория эмоций. М., 2006. 235 с.
15. Лэнгле А. Эмоции и экзистенции. М., 2007. 332 с.
16. Бурлачук Л., Кочарян М., Жидко М. Психотерапия. СПб., 2003. 472 с.

РАЗДЕЛ 2. СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФЕНОМЕНЫ ЛИЧНОСТИ

**Иванова Н.Л. (Москва), Мазилова Г.Б. (Керчь, Украина)
Гражданская идентичность в современных исследованиях***

Проблематика идентичности относится к числу актуальных предметных областей социальной психологии личности уже на протяжении нескольких десятилетий, которые отмечены бурными событиями в мировом сообществе. За последние годы изменились не только границы многих государств, но и ценности и статусы ряда групп, социальных и профессиональных. Именно в динамичных социально-экономических условиях усиливается потребность человека в четком понимании своего статуса, места среди других людей и групп. Более того, она становится жизненно-важной, поскольку позволяет самоопределиться и в соответствии с этим построить адекватную новым условиям стратегию поведения. Реализация этой потребности связана с поиском идентичности личности, а именно, ответом на вопрос «Кто Я?», который сопровождает человека на протяжении всей его жизни [1].

В данной статье рассматриваются результаты теоретического анализа и эмпирических исследований гражданской идентичности, проведенных нами на основе подхода, который получил название «Теория социальной идентичности».

Социальная идентичность традиционно изучается в ситуациях социальных, культурных, политических перемен, оказывающих влияние на личность. Как писала Г.М. Андреева, социальная идентичность является

* Работа выполнена при поддержке Программы «Научный фонд НИУ ВШЭ», проект № 13-05-0018.

ключевым моментом психологии социального познания и связана с изучением самоопределения индивида в отношении к социальным общностям [2]. Феномен социальной идентичности отражает сопричастность человека к профессиональным, социально-политическим и другим сообществам, таким как организация, семья, страна, этническая группа и т.п. В нем проявляется комплекс статусно-ролевых межличностных и межгрупповых отношений личности [3]. Изменения, которые происходят во многих странах, стимулируют стремление ученых к теоретическому осмыслению самоопределения личности, закономерностей и механизмов принятия или неприятия индивидом тех или иных сообществ, определения и поддержания психологических границ этих сообществ и т.д.

Методологическая база исследования социальной идентичности была заложена в работах А. Тэшфела и Дж. Тернера, которые разработали концепции социальной идентичности [4], [5], [6] и самокатегоризации [7]. Эти концепции рассматриваются как части одного общего подхода в рамках Теории социальной идентичности, которая имела большой резонанс в гуманитарных работах и остается актуальной и сегодня. Данный подход во многом связано с проблемами построения новых социальных общностей в послевоенном мире и созвучен работам, проводимым в отечественной социальной психологии по изучению динамики группы и межгрупповых отношений (Л.И. Уманский).

Подход А. Тэшфела позволяет в какой-то степени ответить на вопросы: Почему индивид идентифицирует себя в членами определенной группы? Как структурируются в самосознании различные идентификации? Как связана идентичность с поведением?

В уже классическом определении А. Тэшфела, социальная идентичность рассматривается как та часть индивидуальной Я-концепции, которая происходит от знаний индивида о собственной принадлежности к социальной группе или группам вместе с ценностными и эмоциональными проявлениями этой принадлежности [5].

Из этого определения следует, что идентичность имеет определенную структуру и представляет собой когнитивно-мотивационное образование. Знание о своем месте в социальной среде имеет последствия для поведения индивида, поскольку сопровождается принятием ценностей группы, с которой он себя идентифицирует.

В ответе на вопрос о мотивации идентификации именно с этой группой, а не другой, пока что нет однозначного ответа. Мы уже писали, что в качестве основной мотивации идентификации признается потребность в самоуважении [8]. В более поздних работах делались попытки выявить и другие виды мотивации идентификации [9], [10] и т.д. В исследовании Н. Элемерс и П. Млиски было показано, что кроме мотивации «Быть лучше» работает и другая мотивация идентификации; «Быть различным» [11].

Таким образом, процесс идентификации реализуется на основе взаимодействия когнитивных и мотивационных компонентов. Скажем так: в этом процессе знание о группе каким-то образом «проверяется» соответствующей мотивационной системой. Поэтому в результате индивид не просто соотносит себя с группой, а определяет круг людей, с которыми его объединяют общие мотивационные и ценностные характеристики, что в конечном итоге приводит к вовлеченности в дела своей группы, принятии ее членов. Основным механизмом формирования и трансформации идентичности выступает социальное сравнение, в ходе которого индивид сопоставляет свою группу с другой.

Таким образом, процесс идентификации реализуется на основе взаимодействия когнитивных и мотивационных компонентов. Скажем так: в этом процессе знание о группе каким-то образом «проверяется» соответствующей мотивационной системой. Поэтому в результате индивид не просто соотносит себя с группой, а определяет круг людей, с которыми его объединяют общие мотивационные и ценностные характеристики, что в конечном итоге приводит к вовлеченности в дела своей группы, принятии ее членов. Основным механизмом формирования и трансформации идентичности выступает социальное сравнение, в ходе которого индивид сопоставляет свою группу с другой.

Популярность теории социальной идентичности объясняется обращением к постоянно актуальной теме «своих и чужих» и базируется на идее о том, что каждый индивид имеет определенные социальные характеристики, которые демонстрируют его принадлежность к группе или категории, с одной стороны, и определенные индивидуальные характеристики, свидетельствующие о специфичности, уникальности, с другой стороны. А. Тэшфела как психолога и человека интересовали вопросы о том, каким образом различные социальные миры влияют на индивидуальный способ видения мира, в котором индивид живет и действует, а также, почему между группами возникают антагонистические отношения. Основной «постулат» его концепции заключается в следующем: позитивная дифференциация между Я внутри и Я вне группы достигается: через социальное сравнение между собой и членами своей группы (*ingroup*), а также людьми вне этой группы (*outgroup*). Это означает, что если у человека сформировалась идентичность с определенной социальной группой, то эта группа пусть немного, но представляется в сознании личности лучше остальных [3].

Проблема социального и профессионального самоопределения личности и поиска идентичности изучается в последние годы многими учеными. В этой сфере стали уже традиционными исследования, связанные с изменением социальных условий жизнедеятельности человека [12], [13], [14], [15], проблемами межкультурного взаимодействия [16], [17]. Сложным вопросом являются механизмы формирования социальной идентич-

ности [18]. Особенности деятельности играют важную роль в становлении самосознания личности [19]. Это отражается в исследовании профессионального самоопределения и идентичности [20], [21], [22] и т.д.

Основные исследования социальной идентичности проводились на малых, в основном, контактных группах.

Здесь уместно вспомнить подход Дж. Тернера, который выдвинул гипотезу о существовании трех взаимосвязанных уровней самокатегоризации [7]:

- суперординатный высший – определение себя как части широкой, подчиняющей практически все известные группы, общности;
- промежуточный (средний) – определение себя в терминах групповой принадлежности, например, профессиональной;
- субординатный, подчиненный – определение себя в индивидуальных, личностных качествах как уникального индивида.

Несмотря на то, что социальная идентичность традиционно изучалась на малых группах, в последние годы она исследуется и применительно к более широким группам. Например, она становится актуальной при исследовании проблем организаций. Как писал С.А. Липатов, ключевым элементом организации являются люди и их взаимоотношения друг с другом. Организация существует, когда люди взаимодействуют ради выполнения действий, необходимых для достижения общих целей. Следовательно, перед организацией неизбежно встают не только организационные, управленческие, экономические, но и психологические проблемы, успешное решение которых помогает повысить эффективность деятельности организации [23].

Люди, работающие в организациях, отличаются друг от друга членством в различных подразделениях, рабочих группах или командах, местом в организационной иерархии или профессией. Таким образом, работники могут идентифицировать себя с организацией в целом, подразделениями, рабочими группами или профессией. В организации связаны во едино многие психологические феномены и процессы: групповой динамики и лидерства; индивидуальной конформности, межличностных отношений и межгрупповых взаимодействий, группового фаворитизма; способы социального познания и оценки ситуаций и т.д. [23].

Под влиянием подхода А. Тэшфела и Дж. Тернера стали переосмысливаться многие традиционные проблемы организационной психологии. Появляются работы, в которых обосновывается важность изучения социальной идентичности персонала для понимания функционирования организаций [24], [25].

Организационно-психологические исследования идентификации показали, какую роль играет этот процесс и феномен в реальном поведении людей по отношению к своей и чужой организации, ее лидерам и членам.

Важнейший вывод, который был сделан в этих работах, заключается в том, что социальная идентичность является психологическим основанием лояльности членов организации к своей группе и вовлеченности в общее дело. Но все эти работы носят междисциплинарный характер, поскольку анализ идентификации с организацией предполагает понимание не только психологических механизмов идентификации, но и социологических, организационных. В этом состоит, на наш взгляд, одна из основных трудностей изучения идентичности по отношению к большим, сложно структурированным группам.

Эти трудности распространяются и на гражданскую идентичность, которая также соотносится с большими группами. Не случайно, исследования гражданской идентичности в большей степени носят социологический характер, чем психологический, что во многом отражает суть изучаемого явления. К нему обращаются при разработке государственных социальных проектов [26], изучении влияния общественных изменений, политической обстановки в стране и мире на самосознание личности [13] и т.п. Да и психологические исследования в этой области проводятся с применением методов, близких социологическим [27].

Если следовать логике теории социальной идентичности, то мотивация и последствия идентификации должны распространяться и на гражданскую идентичность.

В исследовании гражданской идентичности сложно определить, с какой конкретно группой идентифицирует себя человек, по отношению к какой группе включаются механизмы сравнения, можно ли управлять этим процессом. Мы видим, что исследования поднимают много вопросов, которые нуждаются в ответах на основе эмпирических данных.

Согласно многим современным подходам, гражданская идентичность возникает из чувства группового членства к общности, которая может назвать себя нацией [28]. Благодаря этому чувству люди, несмотря на недостаток физических контактов, считают себя объединенными вместе, потому что говорят на одном языке, населяют общую территорию и испытывают привязанность к существующей экосистеме. Их объединяет множество традиций, историческая память о прошлом, которая переживается в настоящем как гордость за успехи и достижения нации или наоборот – как стыд за поражения, неудачи.

Иными словами гражданская идентичность соотносится с понятием нации – одним из самых спорных и неоднозначных понятий современной науки. Нация (от лат. *natio* – народ, племя) понимается как общность людей, складывающаяся в ходе формирования общности их территории, экономических связей, литературного языка, этнических особенностей культуры и характера [29, с. 405]. Нации присуща одна или несколько из следующих особенностей: язык, культура, религия, политические и другие

институты, история, с которой она отождествляет себя, вера в общую судьбу и, как правило, некоторая компактная территория.

В англоязычной литературе нация – синоним государства и его граждан, поэтому синонимом гражданской идентичности выступает идентичность национальная, что зачастую затрудняет понимание смысла проводимых исследований.

В отечественной литературе наблюдается аналогичная картина. Можно встретить несколько терминов, связанным с национальным самосознанием: гражданская, общегражданская, государственная, национальная идентичность. Наиболее часто употребляются два понятия: гражданская и государственная идентичность.

В социологических исследованиях, как правило, проводится разграничение этих понятий: гражданская идентичность, в отличие от государственной, не подразумевает единой культуры, одной ценностной ориентации или мифической «национальной территории», а наполнена смыслом определенных прав и обязанностей человека [13]. В то время как в социально-психологических исследованиях эти виды социальной идентичности чаще используются как синонимы. Например, категории «гражданин», россиянин» используются синонимично и в равной степени для обозначения общенациональной принадлежности [27], [30].

На наш взгляд, пока что у нас нет достаточных психологически обоснованных оснований для противопоставления гражданской и государственной идентичности, поскольку они относятся к психологически близким реальностям. Государственная идентичность не может быть сведена к восприятию субъектом своей географической или территориальной принадлежности, поскольку является сложнейшим когнитивно-ценностным образованием, в структуре которого знания о своем месте в социальной общности переплетены с представлениями о ее ценностях, ресурсах и т.д. Когда человек в ответе на вопрос: «Кто я?» – отмечает, что он россиянин – это не означает, что он подчеркивает только свою территориальную или государственную принадлежность. За этим кроется глубокий пласт его представлений, чувств о своем статусе, правах, обязанностях, привязанностях и других атрибутах этой принадлежности. И этот пласт очень индивидуален. Кто-то вкладывает в понятие государственности свободу, а кто-то, наоборот, зависимость и т.д. Разделение гражданской и государственной идентичности будет, на наш взгляд, оправдано в психологических исследованиях, когда появятся соответствующие социальные институты, принципиально отличающиеся один от другого [31].

Мы рассматриваем гражданскую идентичность как компонент социальной идентичности, связанный с восприятием индивидом своего членства в общности, которая может называть себя нацией или гражданами страны, государства.

В нашем подходе социальная идентичность является целостным динамичным образованием, функционирующим как система ключевых социальных конструктов личности. Она активно конструируется субъектом в процессе жизнедеятельности, в ходе социального взаимодействия и сравнения и является когнитивно-мотивационным основанием восприятия ценностей группы, а также определения допустимых границ поведения. Социальная идентичность представляет собой когнитивно-мотивационный конструкт, включающий в себя когнитивные, ценностные и мотивационные проявления [9]. В эмпирических исследованиях, проведенных в рамках данного подхода, было выявлено, что наибольшую информативность и значимость в условиях социокультурных перемен имеют показатели профессионального, деятельностного, гражданского, этно-локального, семейного и перспективного компонентов идентичности [14], [15].

Применительно к гражданской идентичности, данный подход поднимает ряд важных вопросов, а именно:

- какие психологические конструкты гражданственности проявляются у различных категорий граждан;
- какие конструкты гражданственности являются ключевыми и под влиянием каких внешних ситуаций они актуализируются;
- какие факторы влияют на механизмы идентификации граждан, в частности, включают механизмы сравнения;
- каким образом культура нации обеспечивает у индивидов поддержание чувства принадлежности к своему народу и т.д.

Изучение «конструктов гражданственности» в социокультурном плане позволит, по нашему мнению, глубже понять особенности, функции и механизмы формирования гражданской идентичности.

Мы уже отмечали ранее, что рассматриваем гражданскую (государственную) идентичность, как основу субъективной причастности индивида к различным аспектам жизнедеятельности государства [14], [15]. В этом смысле, проблематика гражданской идентичности отражает тот факт, что кроме реальных границ между государствами существуют еще и психологические границы, которые соотносятся со структурой социальной идентичности субъектов, фиксируются в самосознании людей и во многом определяют их социальное поведение. Гражданская идентичность, хотя и основана на слишком широкой категоризации, при определенных условиях может быть очень сильным психологическим фактором поведения человека, своеобразным «психологическим государством», отказ от которого равносителен для личности поражению в войне. Это подтверждают исследования динамики самосознания в условиях перестройки в нашей стране. В этот период происходила смена гражданской идентичности, при этом, отказ от категории «советский человек» для многих людей сопровождался сильным и длительным личностным кризисом [2].

Как говорилось выше, психологические исследования социальной идентичности проводились на малых группах, в то время как государство, нация – это очень большая группа, соответственно, широкая социальная категория. Самоопределение к таким группам предполагает опыт включенности и взаимодействия в группах нижнего уровня, если обратиться к модели Дж. Тернера. Поэтому возникает вопрос о том, насколько глубоко может укорениться гражданская идентичность в самосознании личности? Кроме того, при изучении психологической природы гражданской идентичности найти ответ на вопросы: Как формируется гражданская идентичность? Какое место она занимает среди других характеристик в структуре идентичности?

Опираясь на подход социальной идентичности, отметим, что формирование гражданской идентичности может выступать фактором и показателем позитивного лояльного отношения индивида к своей стране, включенности в ее общественно-политическую жизнь, деятельность государства, развития активности в установлении соответствующих социальных связей, а также разумного отношения к ресурсам своего государства. Поэтому социально-психологическое исследование гражданской идентичности может помочь в формировании самосознания граждан, благоприятного для реализации общественных целей. Кроме того, оно может помочь и структурам управления государства скорректировать свою работу и выделить ключевые направления деятельности для формирования соответствующей мотивации идентификации граждан.

В данной статье приводятся некоторые результаты эмпирических исследований гражданской идентичности, которые проводилось нами в 2004 – 2012 гг. и были направлены на выявление различных аспектов динамики социальной идентичности у представителей разных социальных групп и стран.

Общая цель комплекса эмпирических исследований заключалась в выявлении основных особенностей социальной идентичности в меняющихся социальных условиях. Выявлялось соотношение различных компонентов социальной идентичности, динамика и консолидирующие признаки, смысловые компоненты гражданской идентичности.

Опрос проводился на представителях трех стран (России, Украины, Канады) в возрасте от 18 до 50 лет. На этапах проведения сравнения, выборки были выровнены по основным социально-демографическим показателям.

Основные методы:

1. Тест «Двадцать утверждений», который, несмотря на очевидные проблемы, связанные с интерпретацией данных, широко применяется в социально-психологических и социологических исследованиях идентичности в отечественных и зарубежных работах. Простота этого теста позволяет

использовать его в сравнительных исследованиях на разных языковых выборках. Мы применили классический вариант, в котором испытуемому предлагается 20 раз ответить в письменной форме на вопрос «Кто я?».

2. Методика анализа этнических и социально-политических консолидирующих признаков «символы государства и этноса» [30]. Испытуемым предлагалось написать примеры ситуаций, в которых они ощущают себя а) гражданами Российской Федерации; б) представителями своей национальности (русскими, татарами, евреями и т.п.). Теоретические основы методики базируются на представлениях подхода З.В. Сикевич, в котором особая роль уделяется символу как любому артефакту, знаку или слову, что-то выражающему или на что-то указывающему.

3. Модифицированный вариант методики З.И. Сикевич для выявления смыслообразующих компонентов гражданской идентичности. Испытуемым предлагалось ответить в свободной форме на вопрос: «Что означает для вас быть гражданином своей страны?»

Рассмотрим некоторые результаты исследований.

1. Место гражданской идентичности в общей структуре идентификационных характеристик [32].

Проводился анализ корреляционных связей между когнитивными характеристиками идентичности. Выборка составила 495 человек, в возрасте 18 – 50 лет, граждане России, учащиеся и служащие. Были выделены два основных блока наиболее тесно связанных между собой показателей идентичности: в первом показатели группируются вокруг рефлексивной идентичности, во втором – социально-ролевых характеристик.

Первый блок получил условное название «рефлексивный комплекс» (табл. 1), второй блок – «социально-ролевой комплекс» (табл. 2).

Таблица 1

"Рефлексивный комплекс» ($p \leq 0,5$)

Идентичность	Семейная	Этническая	Локальная	Физическая	Глобальная
Рефлексивная	0,32	0,48	0,53	0,54	0,38

Первый комплекс представляет следующие собой тесно взаимосвязанные показатели: рефлексивная, семейная, этническая, локальная, физическая, глобальная идентичность. Этот комплекс характеристик помогает человеку, на наш взгляд, более эффективно оценить свой природный и культурный потенциал, определиться с "корнями", а, следовательно, в какой-то мере стартовыми возможностями включения в социальную среду. Также это может быть проявлением стремления личности к постижению своей «персонально-культурной определенности» в меняющемся мире.

Социально-ролевой комплекс ($p \leq 0,5$)

Идентичность	Гражданская	Деятельностная	Перспективная	Профессиональная	Экономическая
Социально-ролевая	0,31	0,31	0,21	0,60	0,29

Второй комплекс показателей включает в себя социально-ролевые, профессионально-деятельностные, перспективные, экономические характеристики и гражданскую идентичность. В нем оказались перспективная идентичность (буду кем-то), гражданская (понимание своей причастности к широкому сообществу граждан) и экономическая (восприятие себя собственником). Видимо, в определенных условиях человек выстраивает свои социально-ролевые отношения в тесной связи с профессиональным самоопределением, растущими материальными потребностями и желанием быть востребованным в стране и способным динамично находить свое место в широком социально-экономическом и правовом пространстве, которым является государство. На наш взгляд, связь гражданской и деятельностной идентичности может быть косвенным свидетельством того, что люди хотели бы реализовывать себя в своей стране, своеобразной тенденцией развития социальных отношений. В то же время, это может означать растущую гражданскую грамотность и ответственность людей.

Мы интерпретируем наличие выделенных комплексов тем, что самоопределение личности осуществляется по отношению к различным по широте и смыслу субъективным пространствам. Первое пространство связано с участием в жизни своей этнической группы, местного сообщества, с необходимостью ориентации в динамичном социо-культурном мире, предъявляющем новые требования базовым возможностям и качествам человека. Второе - проявляет себя в условиях профессионального, экономического роста и связано с участием в жизни большого сообщества (страны, государства).

2. Динамика гражданской идентичности в самосознании личности [32]*.

Анализ показал, что наблюдалась тенденция увеличения выраженности гражданского «Я» в самосознании россиян за период с 1999 по 2005 гг. Статистически подтвержденная значимость различий ($p\text{-level} < 0,05$).

* Проводилось сравнение выраженности основных идентификационных категорий с данными, полученными на аналогичной выборке в исследовании И.Ю. Киселева и Е.Г. Смирновой в 1999 г.

Таблица 3

Сравнение выраженности категорий идентичности в 1999 и 2005 г.
(выраженность в %)

Категории	Выраженность	
	1999	2005
Семейная	23,9	13,3
Поло-возрастная	6,9	6,5
Деятельностная	7,6	9,8
Гражданская	2,7	4,1
Этническая	4,1	4,8
Локальная	2,5	3,1
Социально-ролевая (другие)	26,5	35,8
Личностная	28,5	22,6

Результаты показывают, что гражданская идентичность в сочетании с профессионально-деятельностными характеристиками составляет наиболее динамичную положительно развивающуюся область идентичности современных россиян.

3. Сравнение гражданской идентичности в разных социо-культурных группах [31].

Исследование было направлено на анализ психологической природы социальной идентичности в различных социокультурных условиях, проводилось сравнение показателей идентичности у россиян и канадцев. Выборки были выровнены по основным социально-демографическим показателям. Опрос проводился в 2004 году на коренных жителях двух стран, было опрошено 47 россиян; 27 англоязычных канадцев (возраст 18 – 30 лет, учащиеся и служащие).

Проводился анализ и сравнение: а) выраженности показателей социальной идентичности у испытуемых в двух группах (табл. 4); б) показателей гражданской идентичности на основе анализа частотного распределения (табл. 5).

Из этих данных видно, что среди канадцев значительно больше людей, у которых актуализирована гражданская идентичность. Мы связываем этот факт с тем, что в Канаде существуют более устойчивые институты власти, и граждане на протяжении нескольких поколений имели возможность определиться в своем гражданском статусе. Многие наши граждане все еще переживают кризис идентичности.

Таблица 4

Показатели социальной идентичности
(выраженность в процентах)

Показатели идентичности	Россияне	Канадцы
Рефлексивная	2,6	2,3
Семейная	2,6	1,3
Статусно-ролевая	1,9	3,1
Локальная (местная)	0,9	0,4
Гражданская	0,7	0,9
Поло-ролевая	1,1	0,5
Религиозная	0,9	0,3
Этническая	0,9	0,3
Профессиональная	1,2	1,4

Из таблицы видно, что у россиян больше выражены показатели базисного блока идентичности, большая внутренняя связь с культурными сообществами.

Таблица 5

Выраженность гражданской идентичности на основе анализа частотного распределения (выраженность в процентах)

Показатели идентичности	Россияне	Канадцы
Наличие гражданских категорий в самоописаниях	51	74

4. Анализ субъективных представлений о гражданской принадлежности [31].

Проводилось сравнение данных, полученных на выборке россиян и канадцев. Применялся модифицированный вариант методики З.В.Сикевич (1999). Испытуемые в свободной форме отвечали на вопрос: «Что значит для вас быть россиянином (канадцем)?».

В ответах россиян более часто встречаются такие эмоционально-субъективные темы, как любовь к своей стране, переживание о том, что в ней происходит, забота о будущем. В отличие от канадцев россияне демонстрируют больше чувств, гордости за свою страну. При этом права, обязанности, возможность влиять на власть путем выборов, гражданский статус остаются менее выраженными показателями.

Канадцы проявляют более рациональное отношение к своей гражданской принадлежности. Для них «быть канадцем» означает иметь право проживания в стране, что определяется наличием соответственного статуса (паспорта), знать и подчиняться закону, иметь гражданские права, участвовать в выборах.

Таблица 6

Основные смысловые гражданские признаки (выраженность в процентах)

Содержание ответов	Россияне	Канадцы
Любовь	45	11
Субъективное переживание	87	7
Гордость	28	7
Будущее	53	40
Жизнь, работа	28	67
Права	23	58
Обязанности	34	37
Паспорт, статус	32	67
Закон	23	48
Выборы	15	33
Сравнение	13	26

Отметим, что интересные различия были выявлены по отношению к тем социальным объектам, с которыми сравнивают себя жители двух стран. Канадцы сравнивают себя с представителями других стран, чаще всего соседней страной (быть канадцем значит не быть американцем), но и более дальними соседями (Китай, Австралия, Европа). В российской группе сравнение проводилось со своей собственной страной, но в другой период, в частности, до перестройки (быть россиянином значит не быть советским и т.п.). Мы наблюдаем два примера различного проявления гражданской идентичности в пространственно-временном аспектах: первый связан с принципом «здесь и теперь» и означает сопоставление себя с другими людьми, которые живут в этот же момент времени в других сообществах. Второй показывает, что возможна концентрация самосознания на самих себе, своем своеобразном культурно-историческом пространстве, которое изменилось и продолжает меняться в настоящий момент и требует осмысления.

Но сохраняется ли данная картина сейчас? В настоящий момент мы проводим исследование на российской выборке. Пока что данные пилотажного исследования показали, что категории сравнения в российской группе меняются, происходит поляризация групп по этому показателю. В частности, в группах элит сравнение осуществляется по отношению к Западной Европе, а в группах «обычных граждан» по отношению к районам своей страны.

На основе приведенных выше данных мы можем сказать следующее.

Гражданская идентичность как часть общей структура социальной идентичности представляет собой когнитивно-мотивационное образова-

ние, получившие у нас условное название «конструкт гражданственности». Этот конструкт играет важную роль самоопределении личности по отношению к нациям и государствам, а также социально-экономическим и культурно-политическим пространствам в более широком смысле.

Положительная динамика гражданской идентичности зависит от внешних условий, среди которых мы можем выделить такие как стабильность развития страны, социальных институтов и рост престижа страны по сравнению с другими странами, которые для граждан являются релевантными при сравнении.

Важным фактором роста гражданской идентичности является культурная традиция, поддерживающая чувство принадлежности индивида к своей нации. Это чувство актуализируется под влиянием, например, общегражданских праздников и побед.

Субъективное принятие государственной принадлежности связано не только с социально-политическими, но и профессионально-деловыми факторами, наличием стабильной работы и места жительства.

Когнитивное и смысловое содержание гражданской идентичности, с одной стороны, субъективно, с другой – социально детерминировано. Восприятие системы требований сообщества связано с содержанием конструкта гражданственности, ведущими когнитивно-мотивационными характеристиками гражданской идентичности. Мы думаем, что гражданская идентичность является условием включения индивида в жизнь общества путем включения в совместное дело, экономическое и профессиональное пространство и т.д. Кроме того, психологическим последствием гражданской идентичности может быть постижение индивидом своих возможностей профессионального, экономического роста.

Подытоживая, хотелось бы отметить следующее. Несмотря на размытость и некоторую противоречивость этого понятия, гражданская идентичность, связана с деятельностью сообщества, которое в современной культуре называется государством. Для любого человека отношение к своему государству - вопрос, наполненный личностными смыслами и связанный с его собственной историей взаимодействия как с государственными органами, так и согражданами. Уровень гражданской идентичности может служить некоторым показателем развития гражданской активности личности, ответственности по отношению к другим людям и общественным ресурсам.

Гражданская идентичность занимает важное смысловое место в самосознании людей, является фактором восприятия индивидом культурной жизни нации, социально-политических и экономических явлений. В тоже время это и фактор отношения индивида к его собственной жизни, самоопределения в социальной и профессиональной среде, выстраивания перспектив и планов на будущее. «Конструкт гражданственности» выражается

и в отношении к требованиям сообщества, границах ответственности, принимаемой индивидом по отношению к обществу.

Поэтому социально-психологические исследования гражданской идентичности имеют большое значение не только для развития социальной психологии личности, в частности более полного понимания феномена социальной идентичности, но и для построения социальных практик, социального взаимодействия людей, при которых люди могут ощущать себя достойно и проявлять себя более уважительно к своей стране и согражданам.

Библиографический список

1. Augoustinos M., Walker I. Social cognition. London-New Delhi, 1995.
2. Андреева Г.М. Психология социального познания. М., 2000.
3. Иванова Н.Л., Мортон Т. Проблема социальной идентичности в исследовании организаций: основные подходы // Вопросы государственного и муниципального управления. 2010. № 3. С. 89-102.
4. Tajfel H. Experiments in vacuum / The Context of Social Psychology: A Critical Assessment. London, 1972.
5. Tajfel H. Individuals and groups in social psychology // British Journal of Social and Clinical Psychology. 1979. 18. P. 183-190.
6. Tajfel H., Turner J.C. The social identity theory of intergroup behavior // Psychology of Intergroup Relations. Chicago, 1986. P. 7-24.
7. Turner J.C. A self-categorization theory / Rediscovering the Social Group: A Self-Categorization theory. Oxford, 1987. P. 42-67.
8. Hogg M., Abrams D. Social motivation, self-esteem and social identity/ Social identity theory: Constructive and critical advances. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf, 1990. P. 28-47.
9. Иванова Н.Л. Структура социальной идентичности: проблема анализа // Психологический журнал. 2004. Том 25, №1. С. 52-61.
10. Лебедева Н.М. Социальная идентичность на постсоветском пространстве: от поисков самоуважения к поискам смысла // Психологический журнал. 1999. Т. 20, №3. С. 48 – 59.
11. Ellemers N., Mlicki P.P. Being different or being better? National stereotypes and identifications of Polish and Dutch students // European Journal of Social Psychology. 1996. Vol. 26. P. 97-114.
12. Данилова Е.Н., Ядов В.А. Нестабильная социальная идентичность как норма современных обществ // Социологические исследования. 2004. № 10. С. 27-30.
13. Дробижева Л.М. Государственная и этническая идентичность: выбор и подвижность. Гражданская, этническая и религиозные идентичности в современной России. М., 2006. с. 10-30.
14. Мазилова Г.Б. Динамика социальной идентичности личности в меняющемся обществе. Дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2006. 160 с.
15. Румянцева Т.В. Трансформация идентичности студентов медицинского вуза в меняющихся социальных условиях. Дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2005. 164 с.
16. Мнацаканян И.А. Адаптация учащихся в новых социокультурных условиях, специальность. Дисс. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2004. 158 с.
17. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология. М., 2007.

18. Ядов В.А. Социальные и социально-психологические механизмы формирования социальной идентичности личности // Психология самосознания. Самара, 2000. С.589-602.
19. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза деятельности. М., 2007.
20. Ермолаева Е.П. Психология профессионального маргинала в социально значимых видах труда (статья вторая) // Психологический журнал. 2001. Т.22, №5. С. 69-78.
21. Иванова Н.Л. Профессиональная идентичность в современных исследованиях // Вопросы психологии. 2008. №1. С. 89 – 101.
22. Шнейдер Л.Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики. М., 2007.
23. Липатов С.А. Социальная психология организационного поведения / Психологические проблемы современного бизнеса. М., 2010.
24. Ван Дик Р. Преданность и идентификация с организацией. Харьков, 2006.
25. Haslam, S. A. Psychology in organizations: The social identity approach (2nd ed.). London, 2004.
26. Черныш М.Ф. Этнические и общегражданские ценности в самосознании россиян. Гражданская, этническая и религиозные идентичности в современной России. М., 2006. С. 103-114.
27. Киселев И.Ю. Смирнова А.Г. Формирование идентичности в российской провинции. М., 2001.
28. Salazar J.M., Social identity and national identity/ Social identity: international perspectives. SAGE Publications Inc. 1998. P. 114-124.
29. Философский энциклопедический словарь. М., 1989.
30. Сикевич З.В. Социология и психология национальных отношений. СПб., 1999.
31. Иванова Н.Л., Мазилова Г.Б. О субъективном смысле гражданской идентичности. Проблемы социальной психологии личности. Саратов, 2009. Вып. 7. С. 12 – 27.
32. Иванова Н.Л., Мазилова Г.Б. Изменения этнической и гражданской идентичности в новых общественных условиях // Вопросы психологии. 2008. №2. С. 83-94.

Ключникова О.Б., Толочек В.А. (Москва)

Личностные структуры как фактор адаптивного/ девиантного поведения взрослых

Проблема девиантного поведения чаще рассматривается через «призму» отклонений отдельных черт личности от «нормы», через «призму» отличий отдельных особенностей социального окружения молодого человека [1], [2], [3]. Если исходить из посылки, что носителем психического выступают психические структуры [4], [5], то мы должны признать, что более весомым в объяснении девиантного поведения будут не отдельные свойства и условия окружения, не их совокупности и не уровень развития отдельных свойств и интенсивности воздействия внешних условий, а именно структуры этих свойств и паттерны среды. Другими словами, более адекватным для объяснения девиантного поведения может быть понятие «интегральная индивидуальность» В.С.Мерлина [6]. Рассмотрим один

из видов девиантного поведения – наркоманию, которая среди молодежи в настоящее время становится своеобразным «обрядом субкультурного крещения», своеобразной формой проявления личностной свободы и «вкушения запретного плода», проблемой «страха жизни».

Цель, объект, предмет и методы исследования. Особенность НИР заключается в том, что сопоставлялись три группы обследуемых: а) наркозависимым, находящиеся в значительной ремиссии (10 чел.); в) наркозависимых, употребляющих наркотики и алкоголь в данное время (15 чел.); с) здоровых, лиц, вынужденно сменивших профессию и успешно реализующих себя как субъекты профессиональной деятельности (18 чел.). Т.е., были исследованы психологические особенности при наркозависимости, в активной и неактивной ее стадиях в сравнении со здоровьем. Все обследуемые были мужчины, представителями зрелого возраста (от 25 до 40 лет) и одной стартовой социальной ниши. Тем самым, рассматривалось наличие особой специфики этой проблемы. В качестве «контрольной», третьей группы выступили частные охранники частной охранной организации «АВС» (18 чел.).

Цель исследования: Выявление критериальной особенностей наркозависимых личностей. *Объект* – связи свойств личности человека и его склонности к девиантному поведению. *Предмет исследования* – связи свойств личности человека, определяемые посредством стандартных психологических методик, склонности к употреблению наркотиков и отношения к своей наркозависимости. *Гипотезы:* 1. Наркозависимые личности и личности без зависимости характеризуются разными психологическими особенностями. 2. Мера зависимости, мера разрушения социальных связей человека связана с выраженностью его личностных свойств и личностных структур.

Методы исследования: теоретические методы (анализ и обобщение литературного материала, разработка концепции исследования и методического инструментария); методы наблюдения, беседы, опроса; психодиагностики (стандартные методики: 16 PF Р.Б.Кеттелла – форма «А», УСК). Для статистического анализа эмпирических данных будет использоваться пакет SPSS (for Windows 12.0): описательная статистика, корреляционный, факторный анализ, t-сравнение для независимых групп.

Эмпирическая база исследования. Обследуемые представляли на три разных группы, одни употребляют наркотики до настоящего времени, вторые находятся в стойкой ремиссии, третьи – состоявшиеся как успешные профессионалы. *Первая* группа - употребляющие на данный момент – мужчины, проживающие в Москве, имеющие в большинстве своем работу, постоянный доход. Они не считают, что зависимы от наркотиков, болезненной страсти своей не признают и уверены, что это никак не мешает их жизни и считают это лишь «легким баловством» (лексика обследуемых).

Вторая группа обследуемых – мужчины, находящиеся на лечении в реабилитационном центре (г. Обнинск, Общинный центр педагогики «Спас»). Они находятся там от полугода и более, освобождаясь от зависимости путем духовного просвещения, исключая медикаментозное вмешательство. Каждый из них озвучивает желание избавиться от зависимости, но ведущий их психолог предполагает, что они лишь хотят научиться употреблять контролируемо, а не «завязать совсем» (лексика обследуемых). *Третью* группу составили мужчины, в своем большинстве не имевших возможности работать по специальности, но сумевших найти новые формы профессиональной деятельности, работающих в качестве частных охранников (ЧО) одной из частных охранных организаций (ЧОО) г. Москвы; успешно прошедшие первые стадии профессионализации и занимающиеся наиболее сложной, престижной и хорошо оплачиваемой деятельностью - специализирующиеся в «охране физических лиц».

Для полноты учета возможных «внешних причин», а также «внутренних условий», способствующих (провоцирующих, поддерживающих) обращение к наркотикам, а также – в последующем определяющих отношение к своей зависимости, в анализе переменных учитывались некоторые социально-демографические характеристики и побудительные причины. Учитывались возраст, стаж приема наркотиков, семейное положение (0 – холост, 1 – женат), наличие работы (0 – не работает, 1 – работает); две противоположные тенденции: а) стремление к коммуникациям, желание расширить круг знакомых, попытки «найти друзей» (кодировалось в матрице как «0»), либо, напротив, в) избегание социальных контактов, желание уйти от реальности (кодировалось в матрице как «1»); вид наркотика по степени тяжести (кодировалось от 0 до 3); время заполнения бланка (до 2 – часов – обозначалось как «0», около 4 – 6 час. – как «1»).

Результаты исследования. Для решения поставленных задач в данной части работы использовался комплекс параметрических методов математической статистики. Предполагалось, что подобный разносторонний анализ будет способствовать более точному выделению существенных связей составляющих предмет нашего исследования.

Согласно описательной статистики, в выборке употребляющих наркотики участвовали мужчины в возрасте от 25 до 37 лет, со стажем принятия наркотиков от 3 до 12 лет, с началом от 19 до 28 лет, имеющие высшее образование и не имеющие (среднее = 0,50, т.е., половина обследуемых имела высшее образование), состоящие в браке и не состоящие (среднее = 0,31, т.е., 31% состояли в браке), частью работающие (среднее = 0,38, иначе, 38% работающие), некоторые из них употребляют алкоголь в настоящее время (среднее = 0,46, т.е., 46%). Побудительной причиной для многих было стремление к социальным контактам – «причина» (среднее = 0,54, т.е.,

46% обследуемых стремились, тогда как 54% - избегали, пытались таким образом уйти от реальности).

Согласно описательным статистикам, в общей выборке были почти пропорционально представлены разные варианты обращения к наркотикам, разные социальные условия, разный возраст и стаж (в обозначенном широком интервале). Согласно коэффициентам асимметрии и эксцесса, большая часть исходных данных находится в пределах $< [2,00]$. Таким образом, собранный эмпирический материал характеризуется нормальным (гауссовым) распределением; в его анализе могут использоваться параметрические методы математической статистики (корреляционный, факторный анализ и др.); эмпирический материал можно использовать для выдвижения научных гипотез [7].

Согласно результатам *корреляционного и факторного анализа* имеют место *много-многозначные связи переменных*, характеризующих социально-демографические, личностные свойства и характер отношения к наркотикам. На выборке наркозависимых при вращении выделено 19 факторов с собственным значением больше 1,00, объясняющих 97,3% дисперсии. Однако «весомых» среди них, объясняющих не менее 5% дисперсии, было восемь, объясняющих 70,5%. Для качественного анализа выделялись 9 фиксированных фактор, объясняющих 75,3% дисперсии, что можно считать удовлетворительным результатом [7]. Большое количество выделяемых факторов с собственным значением больше 1,00; лишь два фактора, объясняющих более 10% дисперсии, а также выраженная межиндивидуальная вариативность практически всех измеряемых показателей, свидетельствуем о разнообразии внешних причин, побуждающих людей к приему наркотиков, о разнообразии свойств личности, склоняющих людей к этому.

Детерминации наркозависимости свойствами личности. 1 фактор, согласно содержанию переменных, получил название «*Социальная и психологическая пассивность*» («*Социальная пассивность и психологическая инертность*»). С высокими «нагрузками», определяющими содержание фактора, вошли время заполнения бланка (0,851), употребление наркотиков в настоящее время (0,851), трудовая незанятость (-0,826), продолжительное время приема наркотиков (0,653), социальное положение вне брака (-0,652). С меньшими «весами», но проясняющими сущность синдром, вошли возраст (0,289), более раннее начало приема наркотиков (-0,333), а также свойства личности и «личностные диспозиции»: склонность к детализации и педантичности (-0,215), подозрительность и ревнивость к успехам других (0,277), социальная наивность, слабое понимание мотивов поведения людей (-0,235), при этом «радикализм», не желание следовать социальным правилам, нормам, устоям, внимать авторитетным лицам (0,261), активное избегание стратегий соперничества (-0,507) и умеренное

предпочтение сотрудничества, компромисса и приспособления (0,322, 0,226, 0,319, соответственно). В синдром входят также общая экстернальность (-0,486), экстернальность в сфере достижений, семейной сферы и производственной (-0,392, -0,246 и -0,383, соответственно).

2 фактор, согласно содержанию его переменных, назван «*Психологическая ранимость и пассивность стратегий поведения*». С наибольшими нагрузками во второй фактор входят пассивные стратегии поведения в ситуациях конфликта: отказ от соперничества (-0,278), компромисса (-0,383) и сотрудничества (-0,716), предпочтение пассивного приспособления (0,755). Фактор «подкрепляется» такими свойствами личности, как умеренная общительность (0,264), эмоциональная нестабильность (-0,262), низкая совестьливость и признание социальных норм поведения (-0,205), эмоциональная «сухость», не «мягкосердечность» по отношению к другим (-0,628) при высокой чувствительности и ранимости в отношении себя самого (0,533) и выраженной социальной проницательности (0,479), нетипичную умеренную интернальность в производственной сфере и экстернальность в семейной (0,206 и -0,203, соответственно), начало приема в более старшем возрасте и более старший возраст обследуемых (0,467 и 0,297), чаще отсутствие у них высшего образования (-0,357), активное движение в сторону усугубления, принятия все более «тяжелых» наркотиков и их вариаций (0,451).

3 фактор, соответственно его образующим, назван «*Конфликты с действительностью как первопричина*» («Уход от реальности»). Фактор образован сравнительно зрелым возрастом (0,840), продолжительным стажем (0,629) и поздним началом принятия наркотиков (0,568), отсутствием высшего образования (-0,262), иногда – состоянием в браке (0,208), употреблением в настоящем (0,210). Ключевым признаком, отличающим данный фактор от других, выступает «причина» - обращение к наркотикам как способу бегства от действительности (0,713) и активное «параллельное» употребление алкоголя (0,731). Синдром «поддерживается» такими свойствами личности, как умеренная эмоциональная устойчивость (0,258), беспечность (-0,201) при умеренной совестьливости (0,313), избегание соперничества (-0,552), большая склонность к компромиссу и приспособлению (0,316 и 0,208), некоторая интернальность в семейной сфере (0,225 – видимо, поддерживающая их семейные узы...) и безответственность в сфере производственной (-0,244).

4 фактор получил название «*Интернальность, конфликты с окружением, эмоциональная нестабильность, ранимость*». Отличительные особенности – высокие «нагрузки» составляющих интернальности: общей (0,497), в сфере достижений (0,674) и неудач (0,599), в сфере семейной (0,338) и межличностных отношений (0,831), экстернальность в отношении своего здоровья (-0,322). «Причина» - избегание социальных контак-

тов (0,231), эволюция – тенденция к утяжелению и расширению спектра наркотических средств (0,292). «Внутренними» причинами выступают низкий вербальный интеллект (-0,231), эмоциональная нестабильность (-0,420) и низкий самоконтроль эмоций и поведения (-0,238), ранимость и чувствительность к замечаниям и порицаниям (0,492), сопряженные с выбором стратегии соперничества в ситуациях конфликта (0,344) и неспособности к компромиссу (-0,203).

5 фактор назван «Эмоциональная нестабильность, ранимость, интернальность в сфере достижений, зависимость от других». Наибольшую роль в содержании данного фактора играют все составляющие чувствительности и ранимости (0,315), мечтательности и погруженности в себя (0,769), мягкосердечности и сентиментальности (0,200), сочетающиеся с общительностью (0,212) и неревнивью к успехам других (-0,337) на «фоне» эмоциональной нестабильности (-0,400) и слабой саморегуляции эмоций и поведения (-0,745), консерватизмом во взглядах (-0,213). В фактор входят общая интернальность (0,405), в области достижений (0,440), производственной сферы (0,576) и здоровья (0,415). Фактор более характерен для лиц с высшим образованием (0,217).

6 фактор назван «Общительность, смелость, эмоциональная стабильность при низком интеллекте». Он образован склонностью к общению (0,566), низким интеллектом (-0,272) и «социальной неуклюжестью», слабым пониманием мотивов поведения людей (-0,680), смелостью и раскованностью поведения (0,867), самодовольством и самонадеянностью (-0,214), интернальность в производственной сфере (0,392), неподкрепленной реальной трудовой активностью; эволюцией в направлении расширения разнообразия и тяжести употребляемых наркотиков.

7 фактор, соответственно его образующим, назван «Общительность и зависимость от других, педантизм и эмоциональная нестабильность»; 8 фактор - получил название «Совестливость, педантичность, подчиненность».

9 фактор получил название «Радикализм и экстернальность, развитый вербальный интеллект и слабость потребностей». Фактор образован «сочетанием несочетаемого», внутренне конфликтующих свойств личности: радикализмов во взглядах, непризнанием авторитетов и слабостью побуждений, слабостью потребностей, определяющих пассивность социального поведения (0,663 и -0,752), при ревнивости к успехам других (0,348); вербальным интеллектом (0,495) и склонностью к сентиментальности, эмоциональной чувствительности (0,347), ранимости и чувствительности к замечаниям других (0,278); неспособностью к компромиссам (-0,385) и экстернальности в области достижений (-0,255) и семьи (-0,265), но готовностью признавать свою ответственность в производственной сфере, не имея постоянной работы, сохраняя привязанность к алкоголю.

Корреляционный анализ. Данные факторного анализа уточнялись изучением корреляционных матриц. Выделяя разные «радикалы», можно было уточнять структуры и содержание разных синдромов. Опишем некоторые из них, начиная с первой переменной по порядку. Принимая во внимание сравнительно небольшую по объему выборку, рассматривать будем не факты установленной статистической значимости различий, а сами факты наличия тесноты связи между переменными при $r > [0,222]$. В качестве иллюстрации рассмотрим связи «Фактора А» по тест-опроснику 16 PF Р.Б.Кеттелла (общительность): А (+) – Н (+), А (+) – В (-), А (+) – F (+), А (+) – I (-), А(+)- N (-), А (+) – Q2 (-), А (+) – Q3 (-), А (+) – Q4 (+), А (+) – Сотрудничество (-), А (+) – Интернальность в производственной сфере (+), А (+) – Высшее образование (+), А (+) – Вид наркотиков (+).

Анализ «радикалов» - связей «Фактора А» с другими позволяет констатировать следующее: склонность к общению у наркозависимых коррелирует с низким интеллектом, с социальной смелостью (иначе, склонностью к риску, не боязни наказания, желанию переживать сильные ощущения), с беспечностью и беззаботностью, с «рациональностью» (точнее – неэмоциональностью), с неумением понимать мотивы поведения людей («социальной наивностью»), с несамостоятельностью и зависимостью от других, при этом – слабым самоконтролем поведений и эмоций, с некоторым напряжением потребностей («озабоченностью проблемами»), с неумением обращаться к стратегии сотрудничества в сложных ситуациях, но с признанием своей ответственности в производственной сфере (иначе, в деловых вопросах); этот синдром более характерен для лиц, имеющих высшее образование и эволюционирующих в направлении расширения разнообразия и тяжести используемых наркотиков.

В психологическом плане такой синдром отражает поведение, характеризующееся склонностью много говорить, тяготением к общению с другими и при этом – с резкостью и бестактностью, с неспособностью контролировать себя, неготовностью слышать другого и сочувствовать ему, с эгоизмом и «озабоченностью своими проблемами», с «неумным» поведением, репликами и реакциями, с безответственностью во многих сферах жизни и убежденностью в своей ответственности в «делах». Очевидно, то такой синдром является далеко не лучшим вариантом интеграции разных свойств личности, становления «интегральной индивидуальности» по В.С.Мерлину [6]. Такой личностный синдром, с одной стороны, постоянно толкает человека к другим, вследствие потребности в общении, с другой – постоянно создает конфликтные ситуации в таких взаимодействиях и отношениях. Низкая эмпатия и неспособность чувствовать другого, «эмоционально слышать» и догадываться о «градусе» складывающихся отношений, с одной стороны, с другой – неумение признавать свою неправоту и разрешить конфликтные ситуации. Другими словами, своей активно-

стью, своей склонностью к социальным отношениям человек постоянно создает напряжение в таких отношениях. Объяснимо, что такие способы социальной адаптации провоцируют склонность к усилению и разнообразию принимаемых доз наркотиков.

Сравнения групп (t-сравнения). Психологическое содержание отдельных свойств личности и их симптомокомплексов у наркозависимых, их своеобразных вариантов «интегральной индивидуальности» по В.С. Мерлину, можно «оттенить» и оценить в сравнении с типичным уровнем выраженности этих свойств личности, в сравнении с типичными симптомокомплексами. Как уже отмечалось, для сравнения была выбрана группа частных охранников. Особенностью данных социальной группы выступает вынужденный выбор профессии, необходимость изменения образа жизни в зрелом возрасте, необходимость постоянно «доказывать» другим, в том числе, более молодым, свою профессиональную состоятельность. Другими словами, это была группа людей, которые изначально также оказывались в сложной социальной и психологической ситуации. Но пути разрешения психологического кризиса искали не в девиантности, а принятии условий жизни, в признании необходимости быть им адекватным, в принятии одобряемых социальных правил поведения и жизни, словом – в поиске способов адекватной социализации.

Сравнение свойств личности представителей двух групп выявило множественные различия, часто – на уровне статистической значимости, согласно 2-стороннему критерию (от $p < 0,05$ до $p < 0,0001$). Из 32 анализируемых свойств личности, они статистически различаются в 20 случаях (или, 63%). Таким образом, можно констатировать, что уровень выраженности свойств личности также выступает фактором, провоцирующим социально приемлемые или девиантные формы поведения.

Аналогичное сопоставление двух подгрупп наркозависимых – находящихся в стадии ремиссии и принимающих наркотики, ведущих внешне «правильную» жизнь, - показало, что между ними также есть выраженные различия, но в меньшей степени, чем между наркозависимыми и социально адаптивными. Из 32 анализируемых свойств личности статистически значимые различия, согласно 2-стороннему критерию, имели место в четырех случаях на уровне ($p < 0,05$) и один – на уровне ($p < 0,01$), т.е., в отношении 16% рассматриваемых переменных.

Сопоставление данных двух подгрупп наркозависимых – находящихся в стадии ремиссии и принимающих наркотики, в настоящем сравнительно успешно социально адаптирующихся, выявило неоднозначные различия, чаще – более благоприятные у ведущих более активную социальную жизнь. У вторых несколько более выражены общительность, интеллект, беспечность, социальная проницательность, ранимость, консерватизм, напряженность потребностей, склонность к соперничеству, готов-

ность к приспособлению, разные виды интернальности – на фоне очень низких показателей, характерных для всех наркозависимых. В меньшей степени у еще социально адаптивных людей выражены эмоциональная стабильность, социальная смелость, ревнивость к успехам других, радикализм, самостоятельность, склонность к сотрудничеству, компромиссу, избеганию и приспособлению.

Анализ этих различий не дает основание полагать, что они социально и психологически более благополучны, что они – социально стабильны. Скорее, они лишь более боязливы в социальном поведении, более «податливы», покладисты, менее амбициозны, чуть более проницательны, что пока еще позволяет им избегать, по-возможности, острых конфликтов и столкновений с социумом и, таким образом, еще «держаться на плаву».

Сравнение свойств личности представителей двух групп - наркозависимых и социально адаптивных (частных охранников) убедительно свидетельствует в пользу принятия гипотезы о роли свойств личности как детерминант девиантного поведения, обращения к наркотикам, в частности. Выделим три особенности нашей сопоставляемой группы - ее социальные, профессиональные и психологические критериальные характеристики: 1) ЧО – люди не имевшие возможности или не сумевшие работать по специальности, но проявившие высокую *профессиональную и социальную мобильность* (по Е.П.Ермолаевой), овладевшие новой востребованной профессией. 2) В рамках новой, *вынужденно выбранной профессии*, через 3 – 5 лет они сумели перейти в класс «профессиональной элиты», в специализацию «охрана физических лиц», т.е. это субъекты, *активно прогрессирующие как профессионалы* (а не просто «лица, имеющие работу», как можно было бы охарактеризовать наркозависимых). 3) Сущностными особенностями деятельности в специализации «охрана физических лиц» являются *обслуживание интересов других людей, постоянное их сопровождение и умение быть ненавязчивым, необременительным для другого, «незаметным», умеющим предвосхищать, предугадывать запросы другого, успешно прогнозировать развитие ситуаций*. Другими словами, это деятельность, предъявляющая особенно высокие требования к личностным свойствам и социальным умениям (быть адаптивным, согласовывать свое поведение с ситуацией и представлениями других, быть адекватным в общении с равными с VIP-персонами и мн.др.). В таком контрастном сопоставлении личностные особенности наркозависимых также представляются критериальными, своеобразными «*факторами риска*».

Принимая во внимание ограниченность нашей выборки, можно сформулировать следующие *выводы*:

1. Наркозависимые и лица без зависимости характеризуются разной мерой выраженности отдельных свойств личности (1) и разной их взаимосвязью друг с другом (2), в понятиях В.С.Мерлина – разной «интегральной

индивидуальностью». Наркозависимость имеет разные проявления и разную «личностную историю».

2. Наркозависимые с разной мерой зависимости характеризуются несколько различающейся мерой выраженности отдельных свойств личности и личностных структур. Лица, настоящим ведущие социально активный образ жизни, отличаются большей боязливостью, социальной компетентностью, более «послушны», менее конфликтны.

3. Мера разрушения социальных связей человека с окружением, а также отношение к себе, к своей привязанности, связана с выраженностью некоторых его личностных свойств и их связей с другими («интегральной индивидуальностью» по В.С.Мерлину).

4. Диагностика свойств личности наркозависимых посредством стандартных тест-опросников позволяет выявлять: а) лиц, склонных к девиантному поведению (в т.ч., к употреблению наркотиков); в) выделять типичные симптомокомплексы, послужившие одной из причин обращения к наркотикам; с) определять стратегию помощи наркозависимым.

Библиографический список

1. Быков С.В. Социально-психологические детерминации девиантного поведения. Тольятти, 2003. 171 с.
2. Личко А.Е. Типы акцентуаций и психопатий у подростков. М., 1999. 416 с.
3. Старшенбаум Г.В. Аддиктология: психология и психотерапия зависимостей. - М., 2006. 367 с.
4. Веккер Л.М. Психика и реальность: Единая теория психических процессов. М., 1998.
5. Холодная М.А. Психология понятийного мышления: От концептуальных структур к понятийным способностям. М., 2012.
6. Мерлин В.С. Очерки интегрального исследования индивидуальности. М., 1986. 256 с.
7. Наследов А.Д. SPSS: Компьютерный анализ данных в психологии и социальных науках. СПб, 2007. 416 с.

Летягина С.К. (Саратов)

Половозрастные особенности взаимосвязи обидчивости, гордости и самоотношения личности

Среди многообразных, негативных человеческих переживаний обида занимает особое место. С одной стороны, сигнализируя о нарушении социального контакта, она стимулирует человека на его восстановление, являясь позитивным регулятором при социальном взаимодействии. С другой стороны, частые обиды могут способствовать уходу в себя, в свои переживания, закрепляясь, перерастая в обидчивость как свойство личности и черту характера вплоть до патологических ее проявлений.

В «Словаре русского языка» С. И. Ожегова обида трактуется как несправедливо причиненное огорчение, оскорбление, а так же чувство, вызванное таким огорчением. Обидчивый - легко обижающийся, склонный чувствовать обиду [3, с. 50].

Обидчивость может быть отнесена к эмоциональным, динамическим чертам личности, формируемых средой, которая проявляется в склонности к переживанию обид в разнообразных личностно - значимых ситуациях, даже при минимальном рассогласовании ожиданий и реального поведения субъектов по взаимодействию.

Составляющие чувства обиды – возмущение, раздражение, злоба, ненависть, уязвленное самолюбие – сопряжены с такими греховными состояниями, как гнев, осуждение обидчика и подпитывающая эти чувства своя собственная гордость.

Говоря о природе гордости, К.С.Льюис подчеркивал: «Она заключается в соперничестве». Гордости присущ дух соревнования. Гордость никогда не довольствуется частичным обладанием вещей. Она насыщается лишь тогда, когда мы превосходим кого-то по всем статьям и имеем больше, чем имеет наш ближний. Она живет по принципу: «Или все, или ничего» [1, с.70].

Гордость постоянно влечет к сравнению себя с другими людьми, чаще используя сравнительную степень прилагательных: не «богат», а «богаче», не «красив», а «красивее», не «умен», а «умнее» [2, с.15]. Гордый человек чаще скуп на похвалу, постоянно подмечая недостатки других, при этом, не говоря о своих.

Исследование проблем обиды и гордости в психологической науке представлено в работах представителей психоаналитического (З. Фрейд, К. Юнг, К. Хорни, Э.Берн, Э. Эриксон) и гуманистического направлений психологии (К. Роджерс, А. Маслоу), у авторов типологических моделей характеров (Э. Шостром, Э. Кречмер, У. Шелдон, К. Леонгард, П.Б. Ганнушкин, А.Е. Личко и др.), в возрастной психологии (Кулагина И.Ю., Коллюцкий В.Н., Ермолова Т. В.). Однако в перечисленных направлениях данная тема затрагивается в русле других психологических проблем, и характеризуется слабой теоретической их проработкой.

Целью настоящего исследования является изучение половозрастных особенностей взаимосвязи обидчивости, гордости и самооотношения.

В качестве методического инструментария мы воспользовались следующими психодиагностическими методиками:

– методика исследования самооотношения (МИС) В.В. Столина и С.Р. Пантилеева;

– методика исследования самооценки личности С. А. Будасси;

– шкалы обидчивости и мстительности из методики «Личностная агрессивность и конфликтность» Е. П. Ильина и П. А. Ковалева.

Обработка результатов осуществлялась с помощью параметрического метода сравнения (t-Стьюдента) и метода корреляционного анализа Пирсона. В исследовании принимали участие 100 человек, из них 50 юношей и девушек от 18 до 25 лет и 50 мужчин и женщин от 26 до 60 лет.

В результате проведенного исследования было выявлено, что в молодом возрасте стимулом к возникновению обид чаще всего являются глупые шутки со стороны, укор за совершенные ошибки. Даже если обида была причинена нечаянно, нередко возникает чувство, подобное «Простить-то я простил (а), но забыть не могу», когда гордость не позволяет переступить через уязвленное самолюбие.

В зрелом возрасте отмечена большая выборочность общения, когда откровенности удостаиваются только близкие и проверенные годами люди. Нередко присутствует чувство не заслуженности полученного наказания. Кроме того, отмечена готовность поступиться своими принципами и простить человеку обиду ради сохранения с ним добрых отношений, если даже необходимо будет первому пойти на примирение, а также в случае, когда обида была нанесена кем-то со стороны.

Если в молодом возрасте выражение «Кто не с нами, тот против нас» большей частью респондентов было воспринято положительно, то в зрелом возрасте оно получило высший балл по шкале, выражающей отрицательное отношение к подобному поведению.

Таким образом, в молодом возрасте люди более эмоциональны в восприятии тех или иных фактов. Для них характерно разделение мира на черное и белое, многое принимается слишком «близко к сердцу». В зрелом возрасте отмечена большая рациональность, направление своего поведения путем логических рассуждений.

Девушки в отличие от юношей в большей мере ощущают ценность собственной личности и богатство внутреннего мира ($t=2,87$ при $p=0,01$). Они чувствуют симпатию к себе, принимают себя такими, какие есть, пусть даже с некоторыми недостатками ($t=2,66$ при $p=0,05$). Одновременно, они предполагают, что их личность, характер и деятельность способны вызвать у других уважение, симпатию, одобрение, понимание и глубокие чувства ($t=2,18$ при $p=0,05$). Именно поэтому даже при минимальном расхождении их ожиданий и реального поведения партнеров по взаимодействию у девушек возникает чувство обиды.

В зрелом возрасте различия в самоотношении у мужчин и женщин сглаживаются, однако проявляются новые психологические различия. В зрелом возрасте мужчины достигают определенного социального и материального уровня благосостояния, что естественно позволяет им заслуженно собой гордиться. Но в отличие от женщин, они характеризуются более поверхностным уровнем рефлексии и осознания себя, защитным отношением к себе, демонстрируют конформность и ориентированы на соци-

альное одобрение. Женщины в этом возрасте более критичны к себе, отличаются внутренней честностью и открытостью в отношении себя ($t=2,29$ при $p=0,01$).

Сравнивая компоненты самооотношения юношей и мужчин можно заключить, что юношей отличает амбивалентное и противоречивое отношение к себе, достаточно характерное для данного возрастного периода. С одной стороны они полагают, что их личность, характер и деятельность способны вызвать у других уважение и симпатию, с другой стороны - они переполнены внутренними конфликтами и сомнениями ($t=2,33$ при $p=0,05$). Иными словами, у юношей, в отличие от мужчин, прослеживается тенденция к чрезмерному самокопанию и рефлексии. Но при этом они проявляют склонность к обидам ($t=2,26$ при $p=0,05$) и мести ($t=3,48$ при $p=0,01$), если кто-либо из окружающих поставит под сомнение их способности и ценность личности ($t=2,52$ при $p=0,05$).

Девушки, также переполнены внутренними конфликтами и сомнениями, готовы поставить себе в вину свои промахи и неудачи, собственные недостатки ($t=4,05$ при $p=0,001$). В отличие от женщин, они характеризуются еще более глубоким уровнем рефлексии и осознания себя ($t=2,88$ при $p=0,01$). На фоне внутренней конфликтности девушки, тем не менее, испытывают несравненно большее чувство гордости, чем женщины. Немалую роль здесь играет юный возраст и внешняя привлекательность. Положительная реакция и одобрение со стороны окружающих помогают поднять уровень собственной значимости, а неоправдавшиеся ожидания вызывают, в свою очередь, чувство глубокой обиды ($t=3,01$ при $p=0,01$).

В юношеском возрасте чувство гордости взаимосвязано с самопринятием ($r=0,35$ при $p=0,05$) и закрытостью ($r=0,29$ при $p=0,05$). Это означает, что чем меньше молодой человек склонен к рефлексии и самокопанию, чем больше он сам себе симпатичен, и тем больше у него поводов для гордости. В свою очередь, внутренняя конфликтность ($r=0,41$ при $p=0,01$) и сомнения ($r=0,39$ при $p=0,01$) являются благодатной почвой для многочисленных обид. Таким образом, переживания обиды и чувство гордости в этот возрастной период возникают в ответ на воздействие внешних факторов и обусловлены текущими социальными ситуациями взаимодействия.

В зрелом возрасте многочисленные взаимосвязи гордости и обидчивости с компонентами самооотношения свидетельствуют о том, что данные чувства прочно вплетены в структуру личности (табл. 1). Причем, чем более человек критичен и внутренне честен с самим собой ($r=-0,39$ при $p=0,01$) на фоне многочисленных внутренних конфликтов, сомнений и готовности поставить себе в вину свои промахи и неудачи ($r=0,65$ при $p=0,001$), тем более он склонен относиться к себе как к уверенному, самостоятельному, волевому и надежному человеку, которого есть за что уважать ($r=-0,38$ при $p=0,01$). И чем больше он уверен, что судьба находится в

его собственных руках, тем реже он испытывает чувства гордости ($r=-0,38$ при $p=0,01$), обиды ($r=-0,29$ при $p=0,05$) и желания мстить ($r=0,53$ при $p=0,001$).

Таблица 1

Корреляционные взаимосвязи в разных возрастных группах

Шкалы	Юноши и девушки		Мужчины и женщины	
	Обидчивость	Гордость	Обидчивость	Гордость
Замкнутость	-0,06	0,29*	-0,22	-0,39**
Самоуверенность	-0,20	0,15	-0,42**	-0,38**
Саморуководство	-0,22	0,00	-0,29*	-0,21
Отраженное самоотношение	-0,13	-0,12	-0,29*	-0,28*
Самоценность	0,17	0,21	0,04	-0,05
Самопринятие	0,23	0,35*	0,24	0,15
Самопривязанность	-0,10	-0,04	-0,02	-0,02
Внутренняя конфликтность	0,41**	0,14	0,59***	0,65***
Самообвинение	0,39**	0,21	0,45**	0,56***
Самооценка личности	-0,25	0,02	0,02	0,21
Обидчивость	0,31*	0,21	0,67***	0,52***
Мстительность	0,09	0,12	0,53***	0,38**

Примечание: * – уровень значимости 0,05; ** - 0,01; *** - 0,001

И наоборот, человек, имеющий многочисленные поводы для гордости и обиды, демонстрирует высокий уровень конформности во взаимодействии с окружающими, поскольку имеет большие сомнения в своей способности вызывать уважение у других. Также он склонен к поверхностной рефлексии, отрицанию проблем и поиску причин поступков и собственных личностных особенностей во внешних обстоятельствах.

Проведя сравнительный анализ взаимосвязей обидчивости, гордости и компонентов самоотношения в женской и мужской группах, можно констатировать тот факт, что в женской выборке получено гораздо большее количество корреляций, чем в мужской (табл. 2).

В женской группе наличие внутренних конфликтов, сомнений, несогласие с собой ($r=0,52$ при $p=0,001$), недовольство ситуацией, готовность поставить себе в вину свои неудачи и собственные недостатки ($r=0,63$ при $p=0,001$), ожидание одобрения ($r=-0,36$ при $p=0,05$) сопровождаются чувством глубокой обиды на окружающих и желанием им отомстить ($r=0,51$ при $p=0,001$). При этом выше перечисленные переживания взаимосвязаны с чувством гордости, которое выступает в данном случае как защитный механизм поддержания адекватного уровня самоотношения в целом. Защита самооценки в результате скрывает смысловое содержание «Я» от реально-

го «другого». Поэтому чем больше женщина уверена в себе, чем более она последовательна в своих мыслях и поступках, если она несет ответственность за свои действия, тем меньше у нее поводов обижаться на других ($r=-0,44$ при $p=0,01$).

Таблица 2

Корреляционные взаимосвязи в группах женщин и мужчин

Шкалы	Девушки и женщины		Юноши и мужчины	
	Обидчивость	Гордость	Обидчивость	Гордость
Замкнутость	-0,19	-0,43**	-0,26	-0,32**
Самоуверенность	-0,44**	-0,22	-0,20	-0,00
Саморуководство	-0,37**	-0,22	-0,16	-0,07
Отраженное самоотношение	-0,36*	-0,30*	-0,22	-0,20
Самоценность	-0,29*	-0,13	0,23	0,19
Самопринятие	0,23	0,25	0,18	0,24
Самопривязанность	-0,25	-0,21	0,11	0,15
Внутренняя конфликтность	0,52***	0,60***	0,50***	0,31*
Самообвинение	0,63***	0,69***	0,31*	0,26
Самооценка личности	-0,17	0,06	0,13	0,26
Обидчивость	0,44**	0,44**	0,65***	0,44**
Мстительность	0,51***	0,38**	0,39**	0,26

Примечание: * – уровень значимости 0,05; ** - 0,01; *** - 0,001

В мужской выборке чувства обиды и гордости также обусловлены наличием тенденции к чрезмерному самокопанию и рефлексии, конфликтности собственного «Я» ($r=0,50$ при $p=0,001$) и никак не связаны содержанием общего эмоционального отношения к себе и к окружающим.

Итак, негибкость и недостаток проницательности в отношении самого себя непосредственно связаны с уровнем собственного достоинства. Когда человек не может принимать самого себя таким, каков он есть на самом деле, основные усилия направляются скорее на самозащиту в форме обиды и гордыни, нежели на самопознание.

Библиографический список

1. Льюис К.С. Просто Христианство. М., 2005.
2. Обозов Н. И. Психологическая культура взаимных отношений. М., 1986.
3. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. М., 1999.

Акименко А.К. (Саратов)
Система отношений личности как фактор
социально-психологической адаптации

На современном этапе динамично развивающееся общество предъявляет повышенные требования к социальной мобильности личности. В связи с этим изучение проблемы социально-психологической адаптации личности к новым, постоянно изменяющимся реалиям, становится принципиально важным в теоретико-экспериментальных исследованиях. Обзор литературных источников (К.А. Абульханова-Славская, Ю.А. Александровский, Г.М. Андреева, А.Ф. Березин, С.Ю. Ганжа, М.В. Григорьева, В.В. Гриценко, А.Н. Жмыриков, О.И. Зотова, И.К. Кряжева, С.А. Ларионова, А.Г. Маклаков, И.А. Малашихина, Т.А. Молодиченко, А.В. Мудрик, А.А. Началджан, А.В. Петровский, О.В. Полянок, А.А. Реан, Т.В. Середа, Т. Шибутани и др.) позволяет говорить о большом разнообразии теоретических подходов к проблеме адаптации в различных областях научного знания, что связано со спецификой задач проводимых исследований, а также с различием подходов, принятых в отдельных научных школах. Понятийно-категориальный аппарат изучаемого явления дифференцируется в зависимости от цели, содержания, способов и результатов адаптационного процесса, а также с учетом различий в описании характеристик двух взаимодействующих систем: индивида и среды.

Рассматривая механизмы социально-психологической адаптации, нельзя обойти вниманием факторы, детерминирующие данный процесс. В научной литературе мы находим многочисленные указания на многообразие факторов, определяющих адаптацию. Для удобства анализа В.В. Гриценко условно выделяет четыре подхода к рассмотрению детерминант адаптационного процесса: 1) анализ одного конкретного фактора; 2) анализ нескольких факторов (без последующего объединения их в группы); 3) анализ групп факторов; 4) системный подход к анализу факторов [1].

Представители первого подхода акцентируют свое внимание на выделении какого-то отдельного фактора, влияющего на процесс адаптации, например, внушаемости (Дохолян, 1983) или образования (Кирильцева, 1980). Анализ аналогичных исследований (Морковкина, 1997) показал, что выделение конкретного фактора не дает (и не может дать) полной картины условий, оказывающих влияние на адаптационный процесс.

Второй подход предполагает перечисление множества факторов, например, таких как энергетический потенциал, характер и интенсивность мотивации достижения и механизмов интеграции поведения, наличие поддержки в микросоциальном окружении и др. [2, с. 59]. В частности, по

мнению И.А. Малашихиной, социально-психологическая адаптация определяется: общим уровнем психического развития; личностными особенностями индивида; субъективным восприятием состояния здоровья; позицией личности по отношению к психологической проблеме; адаптационным потенциалом личности [3]. Как правило, приверженцы данного направления указывают на приблизительность количества выделенных детерминант.

Учитывая невозможность выделения универсального фактора или перечня факторов, ряд исследователей (представителей третьего подхода) делает попытку объединения всех имеющихся факторов в группы. В настоящее время существует несколько классификаций: внешние и внутренние; субъективные и объективные; ведущие и временные; индивидуальные и групповые; глобальные (социально-экономическое и политическое устройство общества) и региональные (природно-климатические, степень развития социально-бытовой инфраструктуры, степень напряженности баланса трудовых ресурсов); личностные, производственные и факторы, лежащие за пределами производства (Вершинина, 1986; Георгиева, 1985; Сухарев, Брюн, 1998; Ходаков, 1976; Чимбеленге, 1996 и др.). Наиболее распространенной классификацией из вышеназванных является дихотомическое деление факторов на внешние и внутренние, где под внешними факторами понимают условия социальной среды, а под внутренними - индивидуальные возможности человека. Так, И.А. Георгиева, основываясь на эмпирическом изучении адаптации личности в коллективе, предлагает следующие наборы внутренних и внешних факторов. К внутренним факторам относятся социально-демографические характеристики участников исследования (пол, возраст, семейное положение, наличие детей и пр.), ценностные ориентации личности, ряд психологических свойств личности. В качестве внешних факторов выступает комплекс параметров, связанный с видом деятельности группы, - это специфические характеристики деятельности и связанные с ними особенности социальной организации коллектива [4].

Четвертый подход связан с выделением факторов-комплексов. Так, П.С. Кузнецов выделяет семь таких комплексных факторов, влияющих на успешность адаптации: экономический (материальный) показатель, фактор самосохранения, регулятивный, воспроизводственный, коммуникативный, когнитивный и фактор самореализации [5]. Необходимо отметить, что данная классификация тесно переплетается с теорией иерархии потребностей А. Маслоу. Первые четыре фактора характеризуют насыщаемые потребности, то есть те, которые по мере удовлетворения утрачивают свою актуальность - это низшие потребности. Три других фактора характеризуют высшие потребности, то есть ненасыщаемые. Их удовлетворение

вызывает ощущение радости, сопутствующее всему промежутку времени, в течение которого данная потребность удовлетворяется [1, с.17].

Не претендуя на исчерпывающий анализ факторов, обуславливающих адаптационный процесс, отметим, что чрезвычайно значимым параметром адаптации, с нашей точки зрения, является система отношений адаптирующейся личности [6, с.36]. Фокус рассмотрения данной проблемы является традиционным для социальной психологии личности. Так, Е.В. Шорохова отмечает, что личность в социальной психологии рассматривается в разрезе «специфического образования, продукта социальных обстоятельств, совокупности ролевых функций личности, их влияния на общественную жизнь» [7, с.63]. В.А. Ядов также предлагает исследовать личность «как субъект социальных отношений, взятого в определенных социально-конкретных обстоятельствах» [8, с.73]. С точки зрения Г.М. Андреевой, специфика социально-психологического изучения личности заключается в том, что «...социальная психология ...выясняет, в каких конкретных группах, личность, с одной стороны, усваивает социальные влияния (через какую из систем деятельности), а с другой – каким образом, в каких конкретных группах она реализует свою социальную сущность (через какие конкретные виды деятельности)» [9, с.266]. По мнению Б.Д. Парыгина, особенность социально-психологического аспекта состоит в раскрытии всей структурной сложности личности, которая является одновременно как объектом, так и субъектом общественных отношений [10, с.109]. По В.В. Новикову, главным ориентиром является «изучение взаимоотношений личности с группой, изучение общественно обусловленной структуры личности, значения общественных ситуаций для проявления ее направленности» [11, с. 63].

Системное единство человека и среды подчеркивали в своих трудах зарубежные исследователи А. Ангъял и Г.С. Салливен (1965): «индивид и среда образуют органическое целое» [12], [13]. Исследования этих ученых показывают, что при построении иерархических уровней человеческой активности личность всегда соотносится с социальной средой. Так, Ш.А. Надирашвили выделяет три уровня активности человека - индивидуальный, субъективный и личностный [14]. *Индивидуальному уровню активности* соответствуют те аспекты среды, которые релевантны биологическим потребностям человека и его психофизическим операциональным возможностям. *Активность на уровне субъективной* включает в себя проблемную ситуацию, т.е. те характеристики среды, которые способствуют приостановке актов импульсивного поведения и актуализации специфического акта объективации. *Активность же на уровне личности* нацелена на социальные нормы, ожидания, интерперсональные отношения и, таким образом, личностному уровню активности свойственно взаимодействие с социумом. Не случайно,

в психологической концепции А.Н. Леонтьева личность трактуется как «особое качество, которое приобретается индивидом в обществе ...» [15].

Необходимо отметить, что подход к анализу личности как системы отношений не является новым в теории и практике социальной психологии. Еще С.Л. Рубинштейн рассматривал личность в связи с социальной обусловленностью ее природы. «Личность человека выступает как единица в системе общественных отношений, как реальный носитель этих отношений. Вместе с тем, человек - есть личность в силу того, что он сознательно определяет свое отношение к окружающему... Человек - есть в максимальной мере личность, когда в нем минимум нейтральности, безразличия, равнодушия, максимум «партийности» по отношению ко всему общественно значимому. Поэтому для человека как личности такое фундаментальное значение имеет сознание не только как знание, но и как отношение» [16].

Интересна концепция Б.Г. Ананьева: проблему личности он рассматривает с точки зрения комплексного подхода к изучению человека. Характеристики личности раскрываются через общественные отношения и определяемые ими функции. «Любые свойства человека как субъекта (носителя активности) и свойства человека как индивида (биологические и психологические), по его мнению, могут быть включены в любые из социальных связей» [17].

С.Л. Рубинштейн особо подчеркивает, что личность проявляется и формируется в деятельности, она и предпосылка, и результат её деятельности. Следовательно, различные аспекты поведения не только являются проявлениями личности, но и способствуют её становлению. В деятельности «... основные свойства ... смыкаются в единстве личности», взаимодействуя и взаимопроникая друг в друга [16, с.102].

Как известно, центральным звеном теории деятельности А.Н. Леонтьева является понятие личностного смысла как индивидуализированного отражения отношения личности к тем объектам, ради которых разворачивается ее деятельность. Основной характеристикой личностных смыслов является зависимость социальной ситуации развития от места человека в системе общественных отношений. Отметим, что в социологии и социальной психологии положение, занимаемое индивидом в системе социальных отношений, обозначается как *социальный статус*.

В.Н. Мясищев также считает, что единство и многообразие личности раскрываются через взаимосвязь и многообразие отношений. В структуре личности автор выделяет три доминирующих отношения: отношение к людям, к себе и к предметам внешнего мира [цит. по 18, с.11]. А.Е. Шерозия предлагает более «персонифицированное» деление, согласно которому в качестве фундаментальных отношений выступают: отношение к себе, отношение к другому и отношение к супер-личности [19]. Кроме это-

го, в сложной палитре взаимоотношений личности ученые выделяют познавательные, эмоциональные и действенные (поведенческое) отношения, связанные с установками личности и отражающиеся в деятельности [20].

Таким образом, человек, с одной стороны, может быть включен в производственно-экономические, профессиональные, семейные, формально-межличностные и неформально-межличностные и т.д. отношения и иметь в системе этих отношений определенный статус. С другой стороны, индивид может иметь познавательные, эмоционально-оценочные, действенные отношения к вещам, другим людям и самому себе.

Продолжая изыскания в данной области, Н.И. Сарджвеладзе констатирует, что «сущность личности заключается ... в модусе отношений, определяющимся, с одной стороны, тем, какое место занимает индивид в системе социальных отношений, и, с другой стороны, тем, каковы его отношения к внешнему миру и к себе. ... Поскольку модус отношений является конституирующим фактором личности, то оба полюса этих отношений – личность и социальную среду – следует рассматривать в их единстве...» [20, с.29]. В связи с этим, структурное строение системы «личность – социум» предполагает деление на два класса явлений: 1) «включенность в систему отношений» и 2) «отношения к...». Первое означает занимаемое место в сети социальных отношений, т. е. социальный статус лица, а второе – отношение самой личности к тем или иным сторонам действительности, т. е. социальные установки (аттитюды). Так, структурными единицами личности в концептуальной схеме Н.И. Сарджвеладзе выступают: социальный статус, самоотношение и установка к внешнему миру. Эти две структурные единицы выделены с учетом их когнитивной и эмоционально-оценочной сторон. Что же касается действенной стороны этих установок, то она в данной модели выступает как выражение динамических тенденций личности. Динамические тенденции, определяя образ активности, ее движущие силы, а также способ взаимодействия субъекта с окружением, дают представление о том, как и почему (зачем) взаимодействует личность с социумом.

Напомним, что традиционно адаптация трактуется как «приспособление личности к существованию в обществе в соответствии с требованиями общества и личными потребностями, мотивами и интересами. Отсутствие равновесия в этом взаимодействии определяется как дезадаптация индивида в условиях деятельности, отношений и общения» [21. С.22]. Адаптированность же рассматривается не только как степень фактического приспособления человека к окружающей среде, но и как уровень его социального статуса и самоощущения удовлетворенности или неудовлетворенности собой или своей жизнью [6, с.170]. Так, А.А. Реан рассматривает процесс социально-психологической адаптации как сложное комплексное явление, включающее в себя два критерия: внешний, отражающий соот-

ветствие социальным требованиям, и внутренний, связанный с общим психическим благополучием [22, с.55]. Признание адаптации феноменом личности позволяет считать, что успешность взаимодействия с новыми условиями жизнедеятельности определяется возможностями человека и возможностями, предоставляемыми средой. С целью сохранения своей целостности и расширения границ преобразования среды личность конвергирует оба спектра возможностей и актуализирует необходимые ей компоненты потенциала адаптации. В результате возникает индивидуальный вектор поведения.

Известно, что эффективность социальной адаптации личности в значительной степени зависит от того, насколько адекватно индивид воспринимает себя и свои социальные связи. От осознания собственной успешности и удовлетворенности собой, от ощущения социальной поддержки во многом зависит продуктивность адаптационного процесса.

Удовлетворенность собой как субъектом деятельности, общения и отношений, собственным самочувствием, образом жизни и социальным окружением являются составляющими субъективного благополучия личности [23]. Субъективное благополучие Р.М. Шамионов рассматривает, как «явление, выражающее собственное отношение человека к своей личности, жизни и процессам, имеющим важное для нее значение с точки зрения усвоенных нормативных представлений о «благополучной» внешней и внутренней среде, и характеризующееся состоянием удовлетворенности [23, с.8]. Данный феномен, характеризующий внутреннюю систему личности, базируется на объективных социальных установках, определяющих и субъективного благополучия (Л.В. Куликов, 2000; Р.М. Шамионов, 2004), как одного из ключевых компонентов адаптационного процесса, интегрирует множество человеческих (личностных) выявлений, включая удовлетворенность, основанную на системе отношений личности, связанных с реализацией ее потребностей [18, с.224].

Отметим, что состояние неудовлетворенности актуализирует активность личности и является источником развития личности. В связи с этим можно констатировать, что «удовлетворенность или неудовлетворенность определяют актуализацию потребности через систему отношений, а удовлетворение потребности может служить фактором удовлетворенности и, возможно, обобщенного субъективного благополучия» [18, с.224]. Р.М. Шамионов отмечает, что «своего рода средняя зона между благополучием и неблагополучием, когда нет ни удовлетворенности, ни опредмеченного страдания, оказывается ни сколь не более предпочтительным, поскольку сродни вакууму, требующему своего заполнения» [18, с.222]. Исходя из вышесказанного, можно предположить, что субъективные показатели удовлетворенности или неудовлетворенности собой и своей жизнью в целом определяют продуктивность адаптационного процесса и выбор адап-

тивной стратегии поведения, а успешность социально-психологической адаптации, в свою очередь, оказывает влияние на формирование субъективного благополучия личности, удовлетворенности собой и социальными отношениями.

Известно, что оценка удовлетворенности жизнью зависит «от того, что именно человек принимает в расчет: внешние обстоятельства жизни (лишь в некоторой степени изменяемые его усилиями) или оценивает свои решения, действия, поступки, собственную успешность» (Куликов, 2000). *Удовлетворенность жизнью* в исследованиях Л.В. Куликова соотносится с удовлетворением потребностей, их остротой и значимостью. Подчеркнем, что определяющим в данном случае является не столько сама потребность и ее удовлетворение, сколько отношение личности к потребностям, значимость результата ее удовлетворения и открывающиеся в связи с этим новые возможности. Создатель триадной структуры основных потребностей П.В. Симонов [24] следующим образом представил порядок «актуального бытия человека»: 1) витальные (биологические) потребности; 2) социальные потребности - включают стремление принадлежать к социальной группе (общности) и занимать в этой группе определенное место, пользоваться привязанностью и вниманием окружающих, быть объектом их уважения и любви; 3) идеальные потребности познания окружающего мира и своего места в нем, познания смысла и назначения своего существования на земле как путем присвоения уже имеющихся культурных ценностей, так и путем открытия совершенно нового, неизвестного предшествующим поколениям.

Удовлетворение потребностей соответствующего уровня посредством отношения к полноте, содержанию потребности и содержательной стороне удовлетворения будет определять соответствующий локус на шкале удовлетворенности [18, с.226].

Удовлетворенность собой включает в себя оценку своего «Я», которая строится на основе: усвоения оценок других (интериоризация), социального сравнения, самоатрибуции и смысловой интеграции жизненных переживаний. Так, Ч.Х. Кули считает, что в процессе личностного развития человек создает свое «зеркальное я», состоящее из трех элементов:

- того, как, по мнению личности, его воспринимают другие;
- того, как, по его мнению, они реагируют на то, что видят;
- того, как он отвечает на воспринятую им же реакцию других.

Как отмечал Т. Шибутани, то, как человек рассматривает самого себя, должно быть отражением того, что, по его мнению, думают другие. Субъективная оценка собственной успешности, как известно, в свою очередь, определяет качественные характеристики самоустановок и отношения к себе. Удовлетворенность собой зависит от социальных факторов существования и различных отношений (успешность социализации и самой лич-

ности в общении, взаимоотношениях в рамках референтных групп и т.п.). Отметим, что основным качественным критерием благополучия во взрослом возрасте становится самореализация - профессиональная, личностная, социальная и пр. Таким образом, от адекватного восприятия себя и своего места в социальном мире зависит уровень самооценки личности, ее удовлетворенность собой, субъективное благополучие, а значит и продуктивность социально-психологической адаптации.

Так О.И. Зотова и И.К. Кряжева, логически продолжая разработку данной проблемы, отмечают, что социально-психологическая адаптация осуществляется на разных уровнях общества, трудового коллектива, непосредственного социального окружения, личностной адаптированности. По их мнению, важным фактором, влияющим на адаптационный процесс, являются условия жизни и деятельности. Оценка и восприятие этих условий опосредованы отношением к содержанию труда и целям деятельности. Необходимо подчеркнуть, что «адаптация происходит тогда, когда социальная среда способствует реализации потребностей и стремлений личности, служит раскрытию и развитию ее индивидуальности» [25, с.219]. Социально-психологическая адаптация личности в данном случае определяется как процесс и результат установления взаимного соответствия между потребностями личности и требованиями социальной среды, детерминированный «степенью реализации личностного потенциала в конкретных условиях деятельности, наличием условий (в том числе психологических) для свободного проявления сущностных сил» [26, с.203]. Как процесс и результат установления взаимного соответствия между потребностями личности и требованиями социальной среды. В результате такого рассмотрения анализ адаптационного процесса проводится по следующей обобщенной схеме: воздействие факторов среды => восприятие этого воздействия субъектом => актуализация адаптационных средств и стратегий, сложившихся в процессе жизнедеятельности => достижение адаптации вследствие успешного приспособления за счет актуализированных средств (или же дезадаптация как результат недостаточной компенсации).

Таким образом, специфика социально-психологического изучения адаптации личности заключается не только в исследовании личности, включенной во все многообразие социальных связей и отношений, но и ее субъективной картины мира, многообразия субъективных отношений, включая репрезентацию объективных отношений, конструирование объективной и субъективной реальности, совокупности переживаний и отношения к явлениям жизни, объективному миру и себе.

Библиографический список

1. Гриценко В.В. Теоретические основы исследования социально-психологической адаптации личности/группы в новой социо- и этнокультурной среде // Проблемы социальной психологии личности. Саратов. 2005. Вып. 2. С. 4-22.
2. Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. Л., 1988. 270 с.
3. Малашихина И.А., Артеменкова Л.Ф. Личность как объект психолого-педагогического сопровождения // Ежегодник Российского психологического общества: в 8 т. СПб., 2003. Т.5. С. 250-253.
4. Георгиева И.А. Социально-психологические факторы адаптации личности в коллективе: Автореф. дис. ...канд. психол. наук. Л. 1985. 22с.
5. Кузнецов П.С. Концепция социальной адаптации. Саратов. 2000. 136 с.
6. Акименко А.К. Теоретические основы исследования социально-психологической адаптации личности // Вестник Костромского гос. ун-та им. Н.А. Некрасова [серия психологические науки]: Акмеология образования. 2008. Т. 14, № 1. С.169-173.
7. Шорохова Е.В. Социально-психологическое понятие личности// Методологические проблемы социальной психологии. М., 1975. С. 63-71.
8. Ядов В.А. Личность как предмет изучения // Социальная психология / Под ред. Е.С.Кузьмина, В.Е.Семенова. Л., 1979. С.75-80.
9. Андреева Г.М. Социальная психология. М., 2004. 365 с.
10. Парыгин Б.Д. Социальная психология. СПб., 2003. 616 с.
11. Новиков В.В. Психологические механизмы влияния социокультурной среды на формирование личности // Человек в современной социокультурной ситуации. СПб., 1994. 231 с.
12. Angyal A. The Holistic Theory of Personality // Psychology of Personality: readings in the theory. Chicago, 1965. P. 319-341.
13. Sullivan H.S. The Interpersonal Theory //Psychology of Personality: readings in theory. Chicago, 1965. P.150-168
14. Надирашвили Ш.А. Психология установки: в 2 т. Тбилиси, 1983. Т.1. 259 с.
15. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1977. 304 с.
16. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. М., 1989. Т.2. 370 с.
17. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. М., 1977. 380с.
18. Шамионов Р.М., Голованова А.А. Социальная психология личности. Саратов, 2006. 264 с.
19. Шерозия А.Е. Психика. Сознание. Бессознательное. К обобщенной теории психологии. Тбилиси, 1979. 172 с.
20. Сарджвеладзе Н.И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой. Тбилиси, 1989. 204 с.
21. Большой психологический словарь /под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. М., 2004. 672 с.
22. Реан А.А., Кудашев А.Р., Баранов А.А. Психология адаптации личности. СПб. 2006. 479 с
23. Шамионов Р.М. Психология субъективного благополучия личности. Саратов, 2004. 180 с.
24. Симонов П.В. Созидющий мозг: Нейробиологические основы творчества. М., 1993. 217 с.

25. Зотова О.И. Кряжева И.К. Некоторые аспекты социально-психологической адаптации личности // Психологические механизмы регуляции социального поведения. М., 1979. С. 219-232.

26. Кряжева И.К. Социально-психологические факторы адаптации рабочего на производстве // Прикладные проблемы социальной психологии. М., 1983. С.203–213.

Прокурова Н.С. (Волгоград)

Две натуры Родиона Раскольникова и его путь к преступлению

Проблема преступления в романе Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание» связана с вопросами о границах дозволенного человеку и о свободе его выбора между добром и злом.

С христианской точки зрения, самое большое зло есть гордость, которая, как правило, обнаруживается на высшем уровне развития одарённой и духовно богатой личности.

Гордость в своем крайнем выражении есть утверждение своей личности превыше всех. Гордый человек, по мнению Достоевского, одержим сатанизмом, его ведёт дьявол и закономерным следствием греха гордыни является подмена идеи Богочеловека идеей человекобога. Путь освобождения от этого зла лежит всегда через преодоление трудностей, через страдание. Свобода гордого человека неизбежно переходит в своеволие, и тогда он не знает ничего святого, ничего запретного.

«Если нет Бога, если сам человек Бог, то всё дозволено, - пишет Н.А. Бердяев. – И вот человек испытывает свои силы, своё могущество, своё призвание стать человекобогом. Человек делается одержимым какой-нибудь «идеей», и в этой одержимости уже начинает угасать его свобода, и он становится рабом какой-то посторонней силы... Тот, кто в своеволии своём не знает границ своей свободы, теряет свободу, тот становится одержимым «идеей», которая его поработочает» [1, с. 63].

Подобное происходит с главным героем романа Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание» Родионом Раскольниковым, рядом с которым в романе стоит Соня Мармеладова. На глубочайшем психологическом проникновении в эти образы автор пытается решить проблему преступления и наказания, раскрыть её нравственно-психологические аспекты.

С первых страниц романа Родион Раскольников – бывший студент юридического факультета Петербургского университета – предстаёт перед нами «задавленным бедностью», угрюмым, одиноким, углубленным в себя и находящимся «в раздражительном и напряженном состоянии, похожем на ипохондрию» [2, с. 5].

Выразительными красками Достоевский рисует портрет своего героя: «...он был замечательно хорош собою, с прекрасными тёмными гла-

зами, тёмно-рус, ростом выше среднего, тонок и строен... Он был до того худо одет, что иной, даже и привычный человек, посовестился бы днем выходить в таких лохмотьях на улицу» [2, с. 6].

Жилище героя нельзя даже назвать квартирой, – это «жёлтая каморка», которая находится под самой кровлей пятиэтажного дома и напоминает собой шкаф, сундук или даже гроб. Автор также говорит, что комната Раскольниковва представляла собой «крошечную клетушку, шагов в шесть длиной» с «жёлтенькими пыльными» обоями; она была «до того низкая, что чуть-чуть высокому человеку становилось в ней жутко, и всё казалось, что вот-вот стукнешься о потолок» [2, с. 25]. Кроме этого было три старых стула, большая софа «вся в лохмотьях», служившая Раскольникову постелью.

Но Достоевский не просто описывает жилища своих героев, он является большим мастером «одухотворения материи», которая выступает у него как отражение внутреннего мира героя, его мироощущения. К.В. Мочульский справедливо замечает по этому поводу: «Мир природный и вещный не имеет у Достоевского самостоятельного существования; он до конца очеловечен и одухотворён. Обстановка всегда показана в преломлении сознания, как его функция. Комната, где живёт человек, есть ландшафт его души» [3, с. 239-240]. И в связи с этим Мочульский замечает, что «жёлтая каморка» Родиона Раскольниковва является символом бесовского завистливого отъединения» [3, с. 239].

Поэтому не случайно мать Раскольниковва, Пульхерия Александровна, впервые посетившая сына, говорит ему: «Какая у тебя дурная квартира, Родя, точно гроб... я уверена, что ты наполовину от квартиры стал такой меланхолик» [2, с. 178]. На что Раскольников рассеянно отвечает ей, думая о своём: «Да, квартира много способствовала... я об этом тоже думал... А если б вы знали, однако, какую вы странную мысль сейчас сказали, маменька...» [2, с. 178]. Авторская ремарка «прибавил он вдруг, странно усмехнувшись» передаёт состояние души героя, вдруг осознавшего, что и его «каморка» немало способствовала осуществленному «предприятию» – так изначально назовёт сам Раскольников задуманное убийство старухи-процентщицы.

Позже Раскольников сам скажет Соне: «А знаешь ли, Соня, что низкие потолки и тесные комнаты душу и ум теснят!» [2, с. 320].

В черновой редакции романа у Достоевского есть следующая запись: «Главная анатомия романа: После болезни и проч. Непременно поставить ход дела на настоящую точку и уничтожить неопределённость, т.е. так или так объяснить всё убийство и поставить его характер и отношения ясно. Гордость, личность и заносчивость. Затем уже начать 2-ю часть романа. Столкновение с действительностью и логический выход к закону природы и долгу» [4, с. 141-142].

На эти особенности характера Раскольникова указывает и его приятель Разумихин (в первой редакции его фамилия Вразумихин, а отсюда его назначение: рассудить кого-либо, вразумить): «...Угрюм, мрачен, надменен и горд; в последнее время мнителен и ипохондрик. Великодушен и добр. Чувств своих не любит высказывать и скорей жестокость сделает, чем словами выскажет сердце. Иногда, впрочем, вовсе не ипохондрик, а просто холоден и бесчувствен до бесчеловечия, право, точно в нём два противоположные характера поочерёдно сменяются. Ужасно иногда неразговорчив. Всё ему некогда, все ему мешают, а сам лежит, ничего не делает... Ужасно высоко себя ценит и, кажется, не без некоторого права на то» [2, с. 165].

Гордость, надменность, самомнение главного героя отмечает не только Разумихин, но и Порфирий Петрович, Дуня и даже Свидригайлов.

Характеристику Раскольникова дополняет его мать. «...Вы вообразить не можете..., - говорит она Разумихину, - как он фантастичен и, как бы это сказать, капризен. Его характеру я никогда не могла довериться, даже когда ему было только пятнадцать лет. Я уверена, что он и теперь вдруг что-нибудь может сделать с собой такое, чего ни один человек никогда и не подумает сделать. Да недалеко ходить: известно ли вам, как он, полтора года назад, меня изумил, потряс и чуть совсем не уморил, когда вздумал жениться на ...дочери этой Зарницыной, хозяйки его?.. Вы думаете,.. его бы остановили тогда мои слезы, мои просьбы, моя болезнь, моя смерть, может быть, с тоски, наша нищета? Преспокойно бы перешагнул через все препятствия» [2, с. 166].

Но Разумихин называет и другие черты характера героя: «великодушен и добр» и замечает при этом: «...Точно в нём два противоположных характера поочередно сменяются» [2, с. 165]. В раскрытии этого «второго» характера Родиона Раскольникова очень важное значение приобретают слова, произнесенные умным и опытным следователем Порфирием Петровичем во второй беседе с Раскольниковым. «...Натура-то бедненького следователя выручает-с, вот беда! – говорит Порфирий. – А об этом и не подумает увлекающаяся остроумием молодежь, «шагающая через все препятствия» (как вы остроумнейшим и хитрейшим образом изволили выразиться). Он-то, положим, и солжет, то есть человек-то-с..., и солжет отлично, наихитрейшим манером; тут бы, кажется, и триумф, и наслаждайся плодами своего остроумия, а он – хлоп! Да в самом-то интересном, в самом скандалезнейшем месте и упадёт в обморок. Оно, положим, болезнь, духота тоже иной раз в комнатах бывает, да всё-таки-с! Всё-таки мысль подал! Солгал-то он бесподобно, а на натуру-то и не сумел рассчитать. Вон оно, коварство-то где-с!» [2, с. 263]. «Зеркало натура, зеркало-с, самое прозрачное-с! Смотри в него и любуйся, вот что-с!» [2, с. 264] – подытоживает сказанное Порфирий Петрович.

Безусловно, под натурой следователь подразумевает совокупность всех личностных качеств, присущих тому или другому человеку, которая в свою очередь определяется условиями его формирования. Глубоко и обстоятельно исследует автор натуру своего героя.

Из письма матери мы узнаем, что родился Раскольников в православной, глубоковерующей семье, и детей своих с раннего возраста приобщавшей к религиозной вере. «Вспомни, милый, - писала мать, как ещё в детстве своём, при жизни твоего отца, ты лепетал молитвы свои у меня на коленях, и как мы все тогда были счастливы!» [2, с. 34].

И ещё одно впечатление детства является нам во сне Раскольникова. Герой как бы вспоминает во сне, как ходил он семилетним ребенком с родителями на кладбище, где были похоронены его бабушка и шестимесячный брат. Посреди кладбища стояла церковь, которую он два раза в год посещал с отцом и матерью и отстаивал там обедню. Он вспоминает, как «...любил эту церковь и старинные в ней образа, большею частью без окладов, и старого священника с дрожащей головой» [2, с. 46]. Вспоминается Раскольникову, как часто в детстве он наблюдал в окно маленьких, тощих крестьянских клячонок, надрывающихся от тяжелого воза, наблюдал, как немилосердно бьют мужики такую лошадедку, когда она застрянет в грязи, бьют жестоко, по морде, по глазам, «...а ему так жалко на это смотреть, что он чуть не плачет, а мамаша всегда, бывало, отводит его от окошка» [2, с. 57].

И теперь видит Родион Раскольников во сне такую же тощую, изможденную лошадедку, запряженную в телегу, на которую насадилось около десяти человек, а хозяин её, Николка, молодой парень «с толстою... шей и мясистым, красным, как морковь, лицом» остервенело хлещет бедную кобылку, которая не может стронуться с места. К нему присоединяются другие, и секут её, секут. И снится герою: «...Он бежит подле лошадки, он забегает вперёд, он видит, как секут её по глазам, по самым глазам! Он плачет. Сердце в нём поднимается, слёзы текут. Один из секущих задевает его по лицу; он не чувствует, он ломает свои руки, кричит, бросается к седому старику с седой бородой, который качает головой и осуждает всё это. Одна баба берёт его за руку и хочет увести; но он вырывается и опять бежит к лошадке...» [2, с. 59]. А когда несколько пьяных парней вместе с Миколкой добивают лошадь кнутами, палками, оглоблей, ломом, «бедный мальчик уже не помнит себя. С криком пробивается он сквозь толпу к савраске, обхватывает её мертвую окровавленную морду и целует её, целует её в глаза, в губы... Потом вдруг вскакивает и в исступлении бросается с своими кулачками на Миколку» [2, с. 60]. А когда отец хватает его на руки и выносит из толпы, мальчик кричит: «Папочка! За что они... бедную лошадку... убили!..» [2, с. 60].

Все исследователи давно сошлись на том, что здесь Достоевский гениально использует художественный приём сна, посредством которого автор по контрасту противопоставляет добрые чувства Раскольникова-ребенка его дерзновенному замыслу. Всё это, конечно, справедливо. Но сон заключает в себе и ещё один художественный приём – приём глубокого психологического проникновения в тайники человеческой души; приём раскрытия природы человека. Той природы, о которой ведёт речь Порфирий Петрович, о которой справедливо говорит К. Мочульский, прослеживая сменяющиеся так называемые «приливы» и «отливы» в сознании героя: убить или не убить. «Наконец «натура» даёт генеральный бой «безобразной мечте», - очень верно подмечает исследователь. – В сне о лошади сосредоточено всё страдание Раскольникова, вся его боль и ужас перед мировым злом...» [3, с. 247].

Известно, что сновидения являются объектом психологии и существует метод, определяющий сновидение как психический акт, который является неотъемлемой частью душевной деятельности субъекта в состоянии бодрствования. На основании этого метода принято считать, что нравственная природа человека остается неизменной и в сновидениях.

Так, например, немецкий психиатр Гильдебрандт считает, что «чем чище жизнь, тем чище сновидение, чем позорнее первая, тем позорнее второе» и что «немыслимо представить себе ни одного поступка в сновидении, главнейший мотив которого не прошёл бы предварительно через душу бодрствующего субъекта, - в виде ли желания, побуждения или мысли» [5, с. 52].

Стоит согласиться с мнением Гильдебрандта и его сторонников, что безнравственные движения души могут не проявиться открыто в состоянии бодрствования субъекта, однако во сне роль сдерживающих центров ослабевает и сугубо внутренние, тщательно скрываемые побуждения проявляются в сновидении. Таким образом, само сновидение является своего рода средством, которое позволяет увидеть подлинную сущность человека и облегчает доступ познания к тайным глубинам человеческой души.

Достоевский, видимо, обладал определёнными знаниями в психиатрии, если так профессионально грамотно вводил сновидения в идейное содержание романа. В сне «о лошади» раскрывается глубоко нравственная натура Родиона Раскольникова, чуткая к чужой боли, отзывчивая и сострадательная.

Можно заметить, как резко меняется нравственная основа сновидений Раскольникова после убийства: теперь его сны граничат с галлюцинациями, в которых ему слышатся крики, визги, стоны, видится вновь совершенное им убийство.

Сновидения Свидригайлова (о четырнадцатилетней девочке-утопленнице, о пятилетней девочке-«обольстительнице») свидетельствуют

о чёрном прошлом героя, о его развращённой натуре и о том, что слухи, которые ходят о Свидригайлове, как о растлителе малолетних, вовсе не беспочвенны.

Таким образом, сны помогают Достоевскому добраться до скрытых тайников души своих героев и выявить их личностную сущность. Поэтому можно утверждать, что именно во сне о лошади глубоко и всесторонне раскрывается «натура» Раскольникова, которая реализуется в поступках героя на протяжении всего романа.

Он жалеет пьяного Мармеладова, его голодных детей, отдавая им последние гроши; он взволнован и возмущён до глубины души судьбою Сонечки Мармеладовой, страдает, уже предвидя повторение её пути сестрёнкой Полечкой. Герой плачет над письмом матери, переживая за судьбу сестры. Раскольников не остаётся равнодушным при виде пьяной обманутой девочки; деньги, присланные ему его бедной матерью, отдаёт на похороны Мармеладова.

Близко к сердцу герой принимает безрадостное детство уличных детей, которых матери высылают просить милостыню. «Я узнавал, где живут эти матери и в какой обстановке, - взволнованно говорит он Соне. – Там семилетний развратен и вор. А ведь дети – образ Христов: «Сих есть царствие божие». Он велел их чтить и любить, они будущее человечество...» [2, с. 252]. Раскольников осуждает развратного сладострастника Свидригайлова, вознамерившегося жениться на шестнадцатилетней девочке, с нежной грустью вспоминает о своей несостоявшейся женитьбе. Он рассказывает об этом матери с сестрой: «Она больная такая девочка была,... совсем хвора; нищим любила подавать, и о монастыре всё мечтала, и раз залилась слезами, когда мне об этом стала говорить;... Дурнушка такая... собой. Право, не знаю, за что я к ней тогда привязался, кажется за то, что всегда больная... Будь она еще хромя аль горбатая, я бы, кажется, ещё больше её полюбил...» [2, с. 177].

В эпилоге романа автор вскользь сообщает о том, что во время пожара Раскольников вытащил из квартиры двух маленьких детей. Во второй редакции к роману о пожаре упоминается два раза. Первая запись («Наделал *громких* дел на пожаре. Болен после пожара. Пожар решил *всё*. Короткий срок» [4, с. 135] и вторая («*Пожар*. «Вот уж то одно, что вы геройством загладите, вы выкупите» [4, с. 139] свидетельствуют о том, что автор предполагал дать развёрнутую картину пожара, показать самоотверженное поведение героя на пожаре и подвести к выводу, что вина Раскольникова во многом искупится его отважным поступком, который также повлияет на смягчение приговора. Но в окончательной редакции романа писатель отказался от этого замысла, посчитав, вероятно, что добрых дел на счету его героя вполне достаточно, не преминув, однако, в эпилоге упомянуть ещё о помощи Раскольникова «бедному и чахоточному товарищу», которого он

содержал в течение полугода, а после смерти товарища заботился о его отце, что также, как и поведение на пожаре, в большой мере способствовало смягчению участи преступника.

Вот такую «натуру» увидел и разгадал в своем клиенте талантливый следователь Порфирий Петрович.

Слова Разумихина о том, что в его товарище «два противоположные характера поочередно сменяются» удивительно точно выражают суть происходящего с Раскольниковым. Герой переживает состояние двойственности: в его мироощущении, поведении происходит глубокий раскол. Душа раскола – борьба дьявола с Богом. Впоследствии герой романа «Братья Карамазовы», Митя, скажет об этом так: «...Дьявол с Богом борется, а поле битвы – сердца людей» [6, с. 100].

Достоевский не случайно даёт своему главному герою фамилию Раскольников. Все трактовки исследователей по поводу фамилии главного героя правомерны и заключают в себе глубокий смысл. Фамилия Раскольникова свидетельствует о том глубоком расколе, который происходит в сознании главного героя. С одной стороны его характеризуют горячая любовь к людям, стремление помочь всем страждущим до альтруизма, до полного самоотречения и с другой – совершенно дикий фанатизм в отстаивании своей античеловеческой идеи. В Раскольникове всё время разум борется с чувством, в его душе идёт раскол между гуманной, благородной целью (спасение человечества) и безнравственными средствами (убийство «твари дрожащей»).

Однако при всей двойственности в соответствии с авторским замыслом определяющими чертами характера Раскольникова являются надменность и гордость, ибо именно им суждено стать движущей силой развития сюжета.

Грех гордыни разъедает душу Раскольникова и разъединяет его с людьми.

Религиозный философ Н.О. Лосский так определял мировоззрение автора романа «Преступление и наказание»: «Бытие Бога и бессмертие души прочно стоит в центре миропонимания Достоевского. Он не сомневается в истинности веры в них и твёрдо знает всепроникающее значение их; если Бога нет, то нет и собственного добра, нет абсолютного смысла жизни, нет совершенной добродетели» [7, с. 144].

Будучи глубоковерующим христианином, Достоевский большое значение придавал святой молитве. В ней видел он залог духовного очищения, святости и воссоединения с Богом и людьми.

Достоевский видит трагедию Раскольникова в том, что он забыл христианские заповеди, отошёл от Бога, позволил себе усомниться в его существовании («Да, может, и Бога-то совсем нет...» [2, с. 246].

Отошедший от Бога и поражённый грехом гордыни, Раскольников под влиянием молодых современных веяний выдвигает идею, допускающую «кровь по совести».

Размышляя над историческими событиями, Раскольников приходит к выводу, что развитие общества обязательно осуществляется на чьих-то страданиях и крови, поэтому всех людей можно поделить на две категории – «обыкновенных» и «необыкновенных». «Обыкновенные» – это люди, «безропотно принимающие любой порядок вещей» – «твари дрожащие». И «необыкновенные» – это «сильные мира сего», которые имеют право в случае необходимости нарушить моральные нормы и переступить через кровь. К «необыкновенным», по мнению Раскольникова, можно отнести таких исторических деятелей, как Наполеон, Ликург, Солон, Магомет.

«Преступления этих людей, - рассуждает Раскольников, - понимаются, относительно и многообразны; большею частью они требуют, в весьма разнообразных заявлениях, разрушения настоящего во имя лучшего. Но если ему надо, для своей идеи, перешагнуть хотя бы и через труп, через кровь, то он внутри себя, по совести, может, по-моему, дать себе разрешение перешагнуть через кровь, - смотря, впрочем, по идее и по размерам её...» [2, с. 200].

Не случайно первым в ряду идиологов, которым поклоняется Раскольников, стоит Наполеон, пользующийся в то время большой популярностью на Западе и в России. Именно Наполеона приводит в пример Раскольников, горячо доказывая Соне правомерность своей теории. «Я задал себе один раз такой вопрос: что, если бы, например, на моём месте случился Наполеон, - говорит Раскольников, - и не было бы у него, чтобы карьеру начать, ни Тулона, ни Египта, ни перехода через Монблан, а была бы ...просто-запросто одна какая-нибудь смешная старушонка-легистраторша, которую ещё вдобавок надо убить, чтоб из сундука у ней деньги стащить..., ну так решился ли бы он на это, если бы другого выхода не было? Не покоробился ли бы оттого, что это уж слишком не монументально и... грешно?» [2, с. 319].

И сам же Раскольников, ещё ощущающий свою сопричастность с Богом (поэтому он и задумывается: «грешно» или «не грешно») и измученный своими сомнениями, понимает, что такое «даже и в голову бы... не пришло» его кумиру: «Задушил бы так, что и пикнуть бы не дал, без всякой задумчивости!» [2, с. 319]. Имея перед собой пример Наполеона, Раскольников пытается решить вопрос, к какому же разряду людей относится он сам?

«...Вошь ли я, как все, или человек? – вопрошает герой самого себя. Смогу ли я переступить или не смогу! Осмелюсь ли нагнуться и взять или нет? Тварь ли я дрожащая или *право* имею...» [2, с. 322].

Достоевский блестяще прослеживает процесс развития идеи своего героя до самого момента её реализации.

Человеколюбивая натура Раскольников начинает яростно сопротивляться осуществлению этой идеи. Идёт упорная борьба между сердцем и разумом героя. За полтора месяца до начала действия романа Родион Раскольников, впервые возвращаясь от Алены Ивановны, «зашёл в один плохонький трактиришко». И здесь, в ожидании чая, он вдруг осознал, что «странная мысль наклёвывалась в его голове, как из яйца «цыплёнок» [2, с. 53].

Эта мысль ещё не ясна, не оформлена, смутна, но она уже получает право на существование в диалоге студента и офицера, который слышит Раскольников в трактире. Студент говорит: «...Сто, тысячу добрых дел и начинаний, которые можно устроить и поправить на старухины деньги, обречённые в монастырь!.. Убей её и возьми её деньги, с тем, чтобы с их помощью посвятить потом себя на служение всему человечеству и общему делу: как ты думаешь, не загладится ли одно крошечное преступление, тысячами добрых дел? За одну жизнь – тысячи жизней, спасённых от гниения и разложения. Да и что значит на общих весах жизнь этой чахоточной, глупой и злой старушонки? Не более как жизнь вши, таракана, да и того не стоит, потому что старушонка вредна» [2, с. 54].

Раскольников чрезвычайно взволнован: почему именно сейчас ему довелось услышать «такие же точно мысли», которые только зародились в его голове и «зародыш» которых он вынес от старухи. В дальнейшем герой сочтёт это «каким-то предопределением, указанием».

С этого момента и начинаются своеобразные «приливы» и «отливы» в сознании героя: мысль об убийстве то меркнет, затухает, уходит в сторону, то разгорается с новой силой.

С первой встречи с героем мы видим, что он весь погружён в свою идею. Временами он возвращается в действительность и подзадоривает себя: «На какое дело хочу покуситься и в то же время каких пустяков (хозяйкиной брани за неуплату долгов – Н.П.) боюсь!» [2, с. 6]. И почти здесь же автор, хорошо знающий своего героя, говорит: «В то время он и сам еще не верил этим мечтам своим и только раздражал себя их безобразною, но соблазнительною дерзостью» [2, с. 7].

Однако уже через месяц герой как бы срастается душой со своей «безобразной» мечтой и как-то «поневоле привыкает считать её своим «предприятием».

Достоевский скрупулёзно прослеживает, как зреет и развивается в сознании его героя мысль об убийстве, подмечая малейшие движения его души, все оттенки её состояний.

Вот Раскольников идёт к старухе-процентщице «делать пробу»: он ещё раз осматривает лестницу, лестничную площадку, внимательно изуча-

ет комнату. Мысль его крепнет, набирает силу, идёт по восходящей линии своего развития, готовясь к реализации. Но вдруг: «И тогда, стало быть, так же будет солнце светить!» [2, с. 8] – внезапно пронзает молодого человека другая мысль, невзначай мелькнувшая в уме. И хотя он ещё прислушивается к звуку щёлкнувшего замка в комод, соображает, где старуха носит ключи, развязно говорит с нею, его вдруг охватывает всё возрастающее смущение. «О боже! Как это всё отвратительно! ...И неужели, неужели я... нет, это вздор, это нелепость! И неужели такой ужас мог прийти мне в голову? На какую грязь способно, однако, моё сердце!» [2, с. 10] – ропщет «натура», протестуя против дикого замысла.

Невыразимое отвращение охватывает героя, тоска теснит ему душу, а он не знает, куда ему деться от своей тоски. Он заходит в распивочную, выпивает стакан пива и... о чудо! «Тотчас же всё отлегло, и мысли его прояснили. Всё это вздор, - сказал он с надеждой, - и нечем тут было смущаться! Просто физическое расстройство! Один какой-нибудь стакан пива, кусок сухаря, - вот, в один миг, крепнет ум, яснее мысль, твердеют намерения!» [2, с. 10-11].

Встреча с Мармеладовым, его рассказ о семье, о дочери ещё более укрепляют героя в правильности его намерений. Выйдя на свежий воздух из убогой обстановки Мармеладовых, Раскольников задумывается о несчастной судьбе Сони: «Какой колодезь, однако ж, сумели выкопать! И пользуются!.. И привыкли... Ко всему-то подлец – человек привыкает!» [2, с. 25].

И здесь же герой восклицает: «Ну а коли я соврал,.. коли действительно не *подлец* человек, весь вообще, весь род то есть человеческий, то значит, что остальное всё – предрассудки, одни только страхи напущенные, и н е т н и к а к и х п р е г р а д (разрядка моя – Н.П.), и так тому и быть!..» [2, с. 25]. Но опять Раскольников не решается осуществить своё «предприятие».

На следующий день злой и раздражённый, он просыпается в своей каморке и с ненавистью оглядывает эту крошечную клетушку: подспудно его гнетёт мысль о его нерешительности, о его боязни переступить через кровь.

Письмо матери, полное скрытой тревоги за судьбу своих детей, «как громом» поразило его. Раскольников вздрогнул: потаённая мысль – плод мучительных размышлений последнего времени – пронеслась в голове его. Он знал, что она пронесётся. Он ждал её. «Но, - Раскольников понял это сразу, - разница была в том, что месяц назад, и даже вчера ещё, она была только мечтой, а теперь... теперь явилась вдруг не мечтой, а в каком-то новом, грозном и совсем незнакомом ему виде, и он вдруг сам осознал это» [2, с. 39].

И всё-таки Раскольников не может решиться: он бродит по городу, пытается помочь опозоренной девочке, хочет повернуть домой, но чувство отвращения вновь овладевает им: «...там-то, в углу, в этом-то ужасном шкафу и созревало всё *это* вот уже более месяца...» [2, с. 45]. Он остаётся на улице и засыпает в кустах, ему снится сон об убитой лошади. После этого тревожного сна, взволнованный страданиями бедного животного, видениями своего детства, себя, богопослушного отрока, Раскольников впервые вспоминает о Боге: «Боже!.. да неужели ж, неужели ж я в самом деле возьму топор, стану бить по голове, размозжу ей череп... буду скользить в липкой, тёплой крови, взламывать замок, красть и дрожать; прятаться, весь залитый кровью... с топором... Господи, неужели? ...Ведь ещё вчера, вчера когда я пошёл делать эту... пробу, ведь я вчера же понял совершенно, что не вытерплю... Господи! Ведь я всё же равно не решусь! Я ведь не вытерплю!.. Господи! ...покажи мне путь мой, а я отрекаюсь от этой проклятой мечты моей!» [2, с. 50].

Впервые за долгое время герой умиротворён и спокоен: «...точно нарыв на сердце его, нарывавший весь месяц, вдруг прорвался. Свобода! Свобода! Он свободен теперь от этих чар, от колдовства, обаяния, от наваждения!» [2, с. 50].

Однако свободе не суждено длиться долго: разум героя уже поражен духом «наполеонизма», духом демонизма, уже кто-то невидимый ведёт его к роковой черте. Впоследствии он назовёт «предопределением судьбы» тот момент, когда он, проделав лишний путь, пошел домой через Сенную, где услышал разговор о том, что Лизаветы, сестры старухи-процентщицы, завтра в семь часов вечера, не будет дома.

Споры о влиянии среды на человека и отношении к этому вопросу Достоевского не утихают до сих пор. Действительно, Достоевский считал, что ответственность за поступки, за нравственный выбор (выбор добра или зла) прежде всего лежит на самом человеке.

Разумихин, зачастую являющийся в романе проводником авторских идей, в пух и прах громит социалистов с их теорией среды. Однако характерно, что один из положительных героев Достоевского, пристав следственных дел Порфирий Петрович, признаёт влияние социальных условий на формирование характера и поведения человека. Бесспорно, в какой-то мере и теория Родиона Раскольникова имеет социальную подоплёку: голодное существование героя, его постоянное безденежье, жалкие лохмотья вместо одежды, каморка, похожая на гроб, сундук или шкаф, - всё это способствует её появлению на свет.

Однако, следует, пожалуй, согласиться с Н.О. Лосским, который считает, что «всю историю преступления Достоевский рассказал так, как изображают зло христианские подвижники, тонкие наблюдатели душевной жизни, говорящие о «приражении дьявола, присоединяющего свою силу ко

всякому тёмному пятну в душе человека. Как только у Раскольникова возникло убеждение, что необыкновенные люди имеют право на преступление, как будто какая-то невидимая рука стала подсовывать ему даже и внешние впечатления и условия, ведущие к осуществлению убийства» [7, с. 229].

«Сатанинская гордость» героя рождает в нём «бесовскую» одержимость. Действительно, Раскольников уже не владеет собой: он только чувствует, что какая-то неведомая сила влечёт его вперёд. И когда выдаётся вдруг случайная минута просветления, Раскольникову кажется, что он свободен теперь от чар, от колдовства, ...от наваждения». Но только лишь он узнаёт о том, что завтра старуха в семь часов вечера будет одна, он приходит домой, уже «как приговорённый к смерти». Герой вдруг понимает, «что нет у него более ни свободы рассудка, ни воли и что всё в д р у г (разрядка моя – Н.П.) решено окончательно» [2, с. 52] В последний день перед преступлением «как будто его кто-то взял за руку и потянул за собой, неотразимо слепо, с неестественной силой, без возражений. Точно он попал клочком одежды в колесо машины, и его начало в неё втягивать» [2, с. 58].

Таким образом «вторая» натура Раскольникова возобладала над «первой: отошедший от Бога герой забывает святую христианскую мудрость («Вы слышали, что сказано древним: «не убивай: кто же убьёт, подлежит суду. А я говорю вам, что всякий, гневающийся на брата своего напрасно, подлежит суду...» (Мф., У, 21-22) и осуществляет своё кровавое «предприятие».

Библиографический список

1. Бердяев Н. А. Миросозерцание Достоевского. // Бердяев Н.А. Философия творчества, культуры, искусства. М., 1994.
2. Достоевский Ф. М. Полн. собр. соч.: В 30-ти т. Л., 1972. Т. 6.
3. Мочульский К. В. Достоевский. Жизнь и творчество. Париж, 1947.
4. Достоевский Ф. М. Полн. собр. соч.: В 30-ти т. Л., 1972. Т. 7.
5. Hildebrandt F.W. Der Traum und seine Verwertung fürs Leben. 1875.
6. Достоевский Ф. М. Полн. собр. соч.: В 30-ти т. Л., 1972. Т. 14.
7. Лосский Н. О. Достоевский и его христианское миропонимание. Нью-Йорк. 1953.

Прокурова С.В. (Волгоград)

Девиантность как составляющая преступного поведения личности

Современная ситуация социального развития общества испытывает значительные изменения и преобразования: размытость идеалов, изменение ценностных ориентаций и образцов для подражания, неопределенность жизненных перспектив. Эти глобальные перемены, происходящие во всех сферах жизни нашего общества, заметно отражаются на нравственном поведении молодежи, так как именно она больше всего подвержена этому воздействию. В связи с этим в обществе возникает напряженность, отмечается рост девиантного поведения, особенно значительный среди несовершеннолетних. Поэтому изучение проблемы девиантного поведения в отечественной психологии и педагогике в основном связано с подростковым возрастом и «трудными» подростками, которые представляют собой группу повышенного социального риска. Следовательно, можно говорить о том, что девиантность является составляющей преступного поведения личности

Исторически типология девиантного поведения основана на трех направлениях: биологическом, социальном и психологическом.

Основоположителем биологического (антропологического) направления является итальянский тюремный врач Ч. Ломброзо (1835-1909), который, разработав «антропологическую теорию» преступности, предпринял попытку научно объяснить природу преступного поведения. На основе результатов своих исследований (антропологические замеры среди преступников, содержащихся в тюрьме) Ч. Ломброзо пришел к выводу, что признаки «вырождения» характеризуются определенными особенностями: строением черепа, огромными челюстями, высокими скулами, низким или скошенным лбом, приросшими мочками ушей и т.д. Отклонения в поведении людей Ч. Ломброзо впрямую связывал с наследственностью: психическими заболеваниями родителей, их алкоголизмом. Теоретические изыскания Ч. Ломброзо отражены в его работах [1].

По мнению итальянского криминалиста Э. Ферри [2], причины преступности связаны с особенностями физической природы отдельных личностей, становящихся преступниками. Однако, он обращал внимание на психологические и социальные факторы, которые также обуславливают преступное поведение индивидуума, и в связи с этим придавал большое значение улучшению условий труда, быта и воспитания.

Социальную теорию девиантности (включая преступность), впервые выдвинул французский социолог Э. Дюркгейм, который стоял у истоков исследования девиантного поведения. Под аномией он понимал такое состояние общества, когда старые общепринятые нормы и ценности уже не соответствуют реальным отношениям, а новые еще не утвердились и поэтому в нем отсутствует четкая стабильная регуляция ее членов. Дюрк-

гейм отмечал: «Преступления совершаются... во всех обществах всех типов.... ..Преступность тесно связана с условиями жизни любого коллектива... Преступность – нормальное явление потому, что общество без преступности совершенно невозможно»[3, с. 39-40]. По мнению Э. Дюркгейма, уровень девиантных проявлений (в том числе и преступность) устойчив только в стабильном обществе. Основная мысль его теории (концепции аномии) заключается в том, что социальная дезорганизация является причиной девиантного поведения. Таким образом, следует говорить о том, что социологические теории рассматривают девиантное поведение как результат взаимодействия конкретной личности с обществом.

Психологические теории, имевшие своим источником психоанализа З. Фрейда, раскрывают бессознательный механизм человеческого поведения. З. Фрейд считал, что основным источником отклонений является постоянный конфликт между бессознательными влечениями, образующими структуру «ОНО» и социальными ограничениями, исходящими от «Я» и «Сверх-Я», где «Я» - сфера сознательного, посредник между бессознательным, внутренним миром человека и внешней реальностью, а «сверх-Я» - внутриличностная совесть. З. Фрейд утверждал, что «...для преступника существенны две черты – безграничное себялюбие и сильная деструктивная склонность; общим для обеих черт и предпосылкой для их проявлений является безлюбивость, нехватка эмоционально-оценочного отношения к человеку» [4, с. 408]. Также он обосновал в своей теории такое важное положение, как учение о либидо-половом влечении, которое, по мнению Фрейда, определяет большинство поступков и намерений человека на бессознательном уровне.

З. Фрейд считал преступление проявлением врожденных, глубоко заложенных в психике человека бессознательных влечений и инстинктов, в основном сексуального характера, а также страха смерти. Человек, таким образом, выступал в отрыве от реальных условий своего социального бытия. Его последователи К. Хорни, У. Шутц, А. Адлер, Э. Фромм и др. рассматривали природу преступности вместе с другими факторами, такими как психастения, навязчивые состояния, социальная дезадаптация и неврозы. Они считали, что лиц с девиантным поведением (в том числе социальная девиация и психические отклонения) отличает повышенная агрессивность, тревожность, стремление к саморазрушению. В качестве таких неосознаваемых, подавляемых влечений З. Фрейд рассматривал либидо, А. Адлер – стремление к власти, к самоутверждению, превосходству над другими; К. Хорни – стремление к безопасности, гедонистические потребности комфорта, удовольствия; Э. Фромм – мазохистские влечения к смерти, страданию; В. Шутц – потребность включения, поддержки и одобрения со стороны ближайшего окружения.

Австрийский врач и психолог Альфред Адлер, создавший систему индивидуальной психологии, основным фактором, определяющим развитие индивидуальности ребенка, считал главную жизненную цель. В общем виде – это цель достижения превосходства над другими людьми.

Выделяя структуру семьи в качестве важного фактора формирования личности, А. Адлер, подчеркивал, что тип воспитания и положение ребенка в семье оказывают значительное влияние на возникновение отклоняющегося поведения. Гиперопека, по его мнению, способствует развитию комплекса неполноценности, мнительности и инфантильности.

Таким образом, даже в исследованиях ученых психоаналитической ориентации большая роль отводится социальным факторам, поэтому при проведении комплексного анализа личности несовершеннолетних правонарушителей очень позитивным является использование отдельных психоаналитических концепций, так как оно позволяет обнаружить нарушения базисных потребностей и чувств личности, которые зарождаются в самом начале детства и способствуют отклонениям в социальном плане.

Основоположником культурологического аспекта девиантного поведения в российской криминологии по праву называют Я.И. Гилинского, который ввел в употребление термин «девиантное поведение», употребляющийся в настоящее время наравне с термином «отклоняющееся поведение». Девиантное поведение определяется Гилинским как: «1) поступок, действие человека, не соответствующие официально установленным или же фактически сложившимся в данном обществе (социальной группе) нормам и ожиданиям; 2) социальное явление, выражающееся в относительно массовых и устойчивых формах человеческой деятельности, не соответствующих официально установленным или же фактически сложившимся в данном обществе нормам и ожиданиям» [5, с. 7].

Отечественная психология не отрицает влияния врожденных особенностей организма на свойства личности, но считает, что личность формируется под воздействием и при участии других людей, передающих накопленные ими опыт и знания не путем простого усвоения общественных отношений, а в результате сложного взаимодействия внутренних (психофизических) задатков развития и внешних (социальных) факторов.

Видный представитель биологического или антропологического направления Д.А. Дриль, как и Ч. Ломброзо, считал, что в формировании отклоняющегося поведения важную роль играет наследственный фактор. В своих работах он писал о малолетних преступниках: «Среди заброшенных и преступных детей мы находим множество таких, которые представляют «действительные состояния вырождения умственного, физического и нравственного». Среди них, особенно в последнее время, встречается много детей застарелых пьяниц, которые в течение собственной жизни, а иногда и в течение жизни предшествующих поколений постепенно медленным

ядом убивали в себе лучшие стороны человеческой природы... Истощенное и безумно растраченное органическое богатство они наследственно передают и своим несчастным детям, которые уже с ранних пор отличаются усиленно развитыми чувственными влечениями, нравственной распущенностью и слабостью внутреннего контроля» [6, с. 56-57].

Сторонником социологического направления был известный в России профессор криминологии М.Н. Гернет, критически относившийся к идеям Ломброзо, Ферри и др. Проведя большую работу по анализу влияния на преступность наследственности, пола, расы, возраста, физических и социальных факторов, он пришел к выводу, что основополагающим фактором, влияющим на преступное поведение людей, являются социальные условия жизни.

Наряду с этими направлениями существовало еще одно - клиническое направление в криминологии (В.В. Браиловский, С.В. Познышев, Н.П. Бруханский и др.), представители которого акцентировали внимание на изучении индивидуальных характеристик преступника. Они считали, что основные причины преступности определяются наследственностью и таятся в личности преступника, однако, и социальные факторы тоже имеют значение. Так, С.В. Познышев утверждал: «В громаднейшем большинстве случаев детская преступность является продуктом несчастно сложившихся для ребенка условий его воспитания. Бесприютность и нищета, дурная наследственность, заброшенность с раннего детства, отсутствие хорошего воспитательного влияния, развращающая обстановка жизни, сиротство, развращенность родителей-алкоголиков, преступников, и т.д. – вот обыкновенные причины, толкающие ребенка на преступный путь» [7, с. 205]. Ученый акцентировал внимание на том, что «... повторная преступная деятельность подростков может быть предотвращена лишь правильно поставленным воспитанием их» и что «... усилия учреждений для малолетних нарушителей закона должны направляться не столько на использование для известных целей и направление уже сложившихся психических свойств, сколько к воспитанию известных качеств и заглушению дурных задатков» [7, с. 207].

Много внимания проблемам «отклоняющегося поведения» «трудных детей» и подростков-правонарушителей уделяли советские исследователи 20-х – 30-х г.г.: педагоги, психологи, социологи – В.П. Кащенко, А.С. Макаренко, С.Т. Шацкий, П.Г. Бельский и др.

В работах этих авторов заложены и развиты основные принципы и методы социальной работы с «трудными» детьми: С.Т. Шацкий создал надлежащую для воспитания среду в открытом социуме по месту жительства, В.Н. Сорока – Росинский и А.С. Макаренко – в детской колонии. А.С. Макаренко учил видеть в каждом человеке личность, которую нельзя мыслить вне общества или отдельно от него. Он рассматривал личность и

общество в их диалектическом единстве. В своей педагогической системе важное место он уделял проблеме воспитания в коллективе и через коллектив. Таким образом он воспитал около трех тысяч честных, волевых, дисциплинированных и достойных своего времени людей из бывших правонарушителей и беспризорных.

Анализ каждого конкретного случая отклоняющегося от нормы (девиантного) поведения несовершеннолетнего невозможен без учета психологических свойств его личности, сопряженных с ситуацией развития. Анализ исследований психологов (С.А. Беличева, Е.В. Змановская, К.Е. Игошев, М.Ю. Кондратьев, Е.В. Кучинская, Ю.А. Клейберг, М.В. Пронин др.) позволяет констатировать, что детерминируют девиантное поведение личностные факторы, ситуативные же являются модулятором и определяют вариативность проявления личностных особенностей. Для предотвращения возникновения девиаций необходимо на ранних этапах распознавать личностные изменения, ведущие к изменениям в поведении.

Библиографический список

1. Ломброзо Ч. Гениальность и помешательство. М., 1996.
2. Ломброзо Ч. Преступление. М., 1994.
3. Ломброзо Ч., Ферреро Г. Женщина преступница и проститутка. Ставрополь, 1991.
4. Ферри Э. Уголовная социология: Соч. проф. Рим. Права. СПб., 1896.
5. Дюркгейм Э. Норма и патология // Социология преступности. М., 1966.
6. Фрейд З. «Я» и «Оно». Труды разных лет. Пер. с нем. Тбилиси, 1991.
7. Гишинский Л.И., Афанасьев В.Г. Социология девиантного (отклоняющегося) поведения. СПб., 1993.
8. Дриль Д.А. Малолетние преступники. Этюд по вопросу о человеческой преступности, ее факторах и средствах борьбы с ней: В 2 вып. М., 1884. Вып. 2.
9. Познышев С.В. Основы начала науки уголовного права. Общая часть уголовного права. М., 1912.

Прохорова Т.В. (Барановичи, Беларусь) Психологические механизмы эмпатии: путь между чувством и разумом

Необходимость эффективного взаимодействия между представителями различных культур ориентирует цели образования на развитие эмпатических чувств у личности обучаемого. Однако, необходимым условием определения базовых составляющих педагогического процесса, направленного на развитие эмпатии, является уточнение эмпатии как научного понятия, его когнитивная интерпретация и систематизация категорий, участвующих в его

описании. Решение выше обозначенной задачи составило содержательную основу данной статьи.

По мнению некоторых авторов, эмпатические чувства являются предпосылкой развития моральных норм [1]. Эмпатия определяется как «вчувствование, познание субъектом имманентного мира другого индивида, а также чувственно-эмоциональная отзывчивость субъекта на негативные и положительные переживания, чувства, эмоции другого субъекта» [2, с. 753].

Эмпатия связывается с пониманием и разделением эмоций другого индивидуума, поэтому объектом эмпатии являются эмоции. В свою очередь эмоциональная реакция является «первым нашим откликом на любое событие», «первичные чувства становятся властными мотиваторами нашего поведения» [3, с. 28].

Важным является понимание того, что эмоции, как правило, могут сопровождать различные формы активности индивида и являются регулятивным механизмом психической деятельности и поведенческих реакций субъекта, синтенционированных на реализацию, удовлетворение им своих интересов, потребностей, желаний [2]. То есть за эмоциями следуют действия. И для эффективного взаимодействия, о котором мы говорим, необходимо между эмоцией и поступком создать такую прослойку мыслительной деятельности, которая позволит избежать недопонимания, конфликтов, вражды.

В поисках ключа к развитию умения эффективно взаимодействовать следует обратиться к исследованию Т. Бредберри и Дж. Гривза, в котором указывается на то, что успех в любом роде деятельности связан с эмоциональным интеллектом. Эмоциональный интеллект сублимирует такие важные поведенческие особенности как управление временем, мотивация, проциательность и коммуникация. Им объясняются до 60 процентов результатов деятельности на должностях всех типов. Это единственный, самый важный предсказатель качества исполнения работы [3, с. 67-68].

Одной из составляющих эмоционального интеллекта является эмпатия, обозначаемая как социальная осведомленность. К такому заключению можно прийти исходя из определения социальной осведомленности как «способности точно «считывать» эмоции других людей и понимать, что с ними происходит на самом деле» [3, с. 46]. Авторы сообщают о том насколько важно принять во внимание точку зрения противоположной стороны для развития прочных отношений. В то же время Т. Бредберри и Дж. Гривз на основании масштабного исследования заявляют о том, что только 36 процентов испытуемых способны точно идентифицировать даже собственные эмоции по мере их возникновения. По их мнению, «единственный способ по-настоящему понять свои эмоции – потратить достаточно времени на тща-

тельное их обдумывание, имея целью вычислить, откуда они приходят и как возникают» [3, с. 45].

При таком подходе эмпатия ассоциируется не просто с внерациональным познанием человеком внутреннего мира другого человека (вчувствование), эмоциональной отзывчивостью человека на переживания другого человека (сочувствия, сопереживания, сорадования) [4, с. 899], но рассматривается как когнитивная осведомленность и понимание эмоций и чувств другого человека. В таком понимании данного феномена основной коннотацией данного термина является интеллектуальное или концептуальное понимание аффектов другого [1].

Как показывают психологические исследования, эмпатию трудно воспитать, но также трудно и разрушить [5, с. 394]. Однако, если перед нами стоит задача развивать эмпатию, как одно из качеств поликультурной личности, необходимо найти переменные, оказывающие влияние на ее динамику. И здесь обнадеживающим является заявление Т. Бредберри и Дж. Гривза о том, что коэффициент умственного развития, структура личности остается постоянной в течение всей жизни; черты личности проявляются в самом начале жизни и никогда не исчезают. А вот эмоциональный интеллект (составляющей которого является эмпатия), напротив, представляет собой гибкий, изменяемый навык, которому вполне можно научиться [3, с. 41-42].

Для развития эмоционального интеллекта, утверждают они, необходимо осуществлять размышления о том, что человек чувствует. Постоянная работа, направленная на активизацию связи между рациональным и эмоциональным центрами головного мозга, упрочняет их связь. Большинство ошибок, связанных с незрелостью эмоционального интеллекта, являются результатом простого отсутствия понимания. Величайших результатов добиваются те, кто умеет применять уникальный гибрид разума и чувств [3, с. 28-30].

Как видим, для развития эмпатии ее следует рассматривать не только как категорию переживания (чувства), но как категорию образа (сознания), выраженную в форме умственного образа и закрепленного в словеносителе значений, которые служат орудиями преобразований чувственных образов в умственные.

В основе эмпатии лежит механизм децентрации. Сопереживая, человек испытывает чувства, идентичные наблюдаемым [4, с. 899]. Децентрацию рассматривают как «один из механизмов преодоления эгоцентризма личности, заключающийся в изменении точки зрения, позиции субъекта путем их столкновения, сопоставления и интеграции с другими позициями, мнениями». Исходя из теории Ж.Пиаже, децентрация означает процесс преобразования смысла образов, понятий и представлений субъекта путем принятия им в расчет возможных точек зрения других людей. Общение с

другими людьми, столкновение различных представлений служит источником децентрации, и является стимулом личности к изменению собственной позиции [4].

Кроме того, «базальной модальностью процессов эмпатии является открытость к чувствам другого индивида, идентификация одного субъекта с другим субъектом» [2, с. 753]. Идентификация определяется как «мыслительная операция, посредством которой человек приписывает себе сознательно или бессознательно характеристики другого человека или группы. Основное место здесь имеет понятие переноса» [1]. Кроме того, идентификация рассматривается как «способ признания сходства или тождества событий, объектов или людей. Здесь приблизительными синонимами являются понятия навешивания ярлыков или классификации» [1, с. 293]. Таким образом, основными механизмами эмпатии являются децентрация → идентификация (умственный образ-словесное обозначение) → перенос. Такой переход осуществим при переходе от эмоций к мышлению.

Для осуществления этих умственных операций необходима достаточная гибкость познавательного контроля. Так, консерватизм, догматизм, являющиеся проявлениями ригидности познавательного контроля [6, с. 157], создают преграды для эмпатии наряду со стереотипами, защитным поведением, превосходством. А в основе идентификации, по мнению В.В. Бойко, лежит легкость, подвижность и гибкость эмоций, способность к подражанию [7, с. 676]. Гибкость познавательного контроля означает легкость смены способа деятельности и высокий уровень автоматизации познавательных функций [6, с. 157].

Определение «гибкого», как способного трезво оценить обстановку, обстоятельства и приноровиться к ним [6, с. 128], также, необходимость обдумывания чувств другого человека и разумное реагирования на них [3, с. 27], интеллектуальная оценка эмоциональной информации, требуют направленности осуществления этой умственной деятельности. Необходимо знать, что в итоге этого обдумывания мы намерены выявить. А выявить мы можем, прежде всего, то, что отстоит на один шаг от эмоций – это ценности человека. Так как «эмоции отражают-интерпретируют критериально-аксиологическое отношение индивида к тем или иным событиям, ситуациям, к другим индивидам» [2]. То есть эмпатия к эмоциям – это и эмпатия к ценностям. Эмпатия может проявляться в случае разделения ценностей одного человека другим. И если идентифицировать человек может эмоции, чувства чуждые ему, то перенос эмоционального состояния может быть осуществлен только при совпадении ценностных установок.

Ценностной установкой, предопределяющей возможность эмпатии как таковой по отношению к другому, является уважение. Так как отмечают авторы, базальной модальностью процессов эмпатии является идентификация, аналогизация, корреляция одного субъекта с другим субъектом,

открытость к чувствам другого индивида, его альтруистическо-респектабельное отношение к другим людям, которое может быть связано с мотивами оказания помощи, спонсорства индивидам [2, с. 753].

Таким образом, выполненный анализ понятия «эмпатия», дает возможность дифференцировать и расширить границы понимания его составляющих. Прежде всего, рассмотрение его как категории сознания позволяет создать психолого-педагогические основы для развития эмпатии. Основными механизмами являются механизмы децентрации, идентификации и переноса, которые осуществимы при переходе от эмоций к их разумной интерпретации, которые будут более эффективны при условии гибкого познавательного контроля обучающегося. Ценностным ориентиром, обеспечивающим ее реализацию, является уважение. Такое понимание эмпатии создает предпосылки для разработки педагогических моделей развития эмпатии в условиях учебного процесса.

Библиографический список

1. Большой толковый психологический словарь Т. 1 (А-О); Пер. с англ. / Ребер Артур. М., 2001. 592 с.
2. Юрчук, В.В. Современный словарь по психологии. Минск, 1998. 786.
3. Бредберри Т., Гривз Дж. Эмоциональный интеллект. Самое важное. М., 2008. 187 с.
4. Новейший психолого-педагогический словарь / сост. Е.С. Рапацевич; под общ.ред. А.П. Астахова. Минск, 2010. 928 с.
5. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Словарь по педагогике. М.; Ростов н/Д, 2003. 448 с.
6. Лобанов А.П. Психология интеллекта и когнитивных стилей. Минск, 2008. 296 с.
7. Столяренко, Л.Д. Основы психологии: Практикум. Ростов н/Д, 2004. 704 с.

Семёнова Е.М. (Саратов)

Проблема толерантности личности: контексты изучения и понимания

Проблема толерантности относится к категории «вечных», охватывает разные сферы жизни общества: политику, экономику, культуру, образование.

Несмотря на частое использование данного термина, единства в его понимании пока не наблюдается. Существует широкий диапазон расхождений во мнениях о том, что такое толерантность и каковы ее границы. Одни авторы пишут о толерантных отношениях и установках, другие – о толерантности как свойстве личности, третьи – о навыках толерантного поведения.

Многочисленные исследования и описания в качестве существенных признаков выделяют разные аспекты толерантности, наполняя само понятие многослойным содержанием, связывая его с разнообразными факторами и детерминантами, предлагая применять для его изучения различные исследовательские парадигмы и инструментарий.

Благодаря ЮНЕСКО, проблема толерантности обрела международный смысл. Генеральная ассамблея ООН в 1992 году приняла резолюцию, приветствующую инициативу ЮНЕСКО объявить 1995 год годом терпимости. Итогом этой акции стало принятие «Декларации принципов терпимости», основополагающего международного документа, в котором провозглашаются принципы человеческого единения в мире, указаны пути их реализации. В документе раскрыта сущность ключевого понятия человеческих взаимоотношений – толерантности.

В соответствии с «Декларацией принципов толерантности», провозглашенной и подписанной ЮНЕСКО 16 ноября 1995 года *толерантность определяется как «ценность и социальная норма* гражданского общества, проявляющаяся в праве быть различными всех индивидов гражданского общества; в обеспечении устойчивой гармонии между различными конфессиями, политическими, этническими и другими социальными группами; уважении к разнообразию различных мировых культур, цивилизаций и народов; *готовности к пониманию и сотрудничеству с людьми*, различающимися по внешности, языку, убеждениям, обычаям и верованиям. Она способствует утверждению прав человека, демократии и правопорядка [1].

В Декларации раскрыта сущность понятия «толерантность», которая является основой человеческого поведения. Толерантность это единство (гармония) в многообразии. Толерантность означает уважение, принятие и понимание многообразия культур мира, форм самовыражения и способов проявлений человеческой индивидуальности.

В настоящее время не существует единого понятия «толерантность». Это обусловлено различными подходами при изучении и сложностью самого феномена. В зависимости от контекста толерантность наполняется особым специфическим смыслом.

Многочисленные исследования в качестве существенных признаков выделяют разные аспекты толерантности, связывая данное понятие с разнообразными факторами и детерминантами. Их тематика весьма разнообразна, однако большинство из них можно отнести к двум большим группам: с одной стороны – это теоретические разработки, с другой – прикладные. При этом среди «теоретических» преобладают философские, культурологические и социологические исследования достаточно высокого уровня абстрактности, а среди прикладных – в большей степени педагогические разработки методического характера. При этом выпадает важное зве-

но - психологическое содержание феномена толерантности, без понимания которого трудно ожидать создания адекватных и эффективных условий и способов его развития.

Слово толерантность – иноязычное, не совсем привычное для российской действительности. Общее содержание понятия не исключает того, что в разных языках в зависимости от исторического опыта народов оно имеет свои смысловые оттенки.

Исходной единицей слова толерантность (*tolerance*) выступает латинское слово *tolerantia* – терпение, терпимость. Это имя существительное, производное от глагола *tolerare* – нести, держать, сносить, терпеть, выносить. Тем самым в термине *tolerantia* подчеркивается момент «выдержки», т.е. «удержания» ситуации.

Во всех энциклопедических словарях толерантность трактуется в двух основных значениях – как свойство организма и как качество человека. Так, например, большой энциклопедический словарь понятие «толерантность» (от лат. *tolerantia*- терпение) трактует в нескольких значениях:

1) иммунологическое состояние организма, при котором он неспособен синтезировать антитела в ответ на введение определенного антигена при сохранении иммунной реактивности к другим антигенам. Проблема толерантности имеет значение при пересадке органов и тканей;

2) способность организма переносить неблагоприятное влияние того или иного фактора среды;

3) терпимость к чужим мнениям, верованиям, поведению [2].

Таким образом, основными идентификаторами толерантности являются терпимость и снисходительность, которые проявляются к чему-либо чужому (мнение, верование, поведение) при определенных условиях (наличие чего-либо чужого).

Рассмотрим семантику рассматриваемого понятия в иностранных языках, используя словари иностранных слов и языков. Во многих из них лексема толерантность трактуется как «терпимость к чужим мнениям и верованиям».

Толерантность (*tolerantia*) в английских словарях понимается как веротерпимость, допущение религиозной свободы (А.С. Хорнби), *tolerance* – умение толерантно принять чужие (отличные от своих собственных) мнения, убеждения, традиции, характеры

Таким образом, лексемы значений слов толерантность и терпимость в английском и русских языках совпадают: «терпимость к чужому», «непротивление», «умение принять, стерпеть недолжное». Дифференциация значений слова: в английском языке его основной идентификатор – веротерпимость, а в русском – «спокойное, снисходительное отношение к чужому».

Базовым идентификатором толерантности является отсутствие реакции, а в случае с толерантностью как отношением названы снисходительность, терпимость (в большинстве словарей) и допущение.

Итак, основная информация о толерантности, которую дают словари русского языка, заключается в том, что толерантность – это терпимость и снисходительность, допущение по отношению к чему-либо чужому, а объектом терпимости выступают «чужое мнение, верование, поведение».

Как показал анализ словарных трактовок, понятия «Толерантность» и «Терпимость» связаны друг с другом и сосуществуют, но стопроцентными эквивалентами их назвать нельзя. Основной причиной этой ситуации можно назвать недостаточно сформировавшееся у носителя русского языка понимание о толерантности из-за отсутствия слова «толерантность» в современных толковых словарях. В качестве базовых идентификаторов толерантности употребляются слова «выдержка» (как основное дословное определение толерантности), «допущение» и «уважение».

Понимание толерантности неоднозначно и в разных культурах и зависит от исторического опыта народов.

В английском языке (*tolerance, toleration*), в соответствии с Оксфордским словарем, толерантность определяется как *готовность и способность без протеста воспринимать личность или вещь*».

Во французском (*tolerance*) – *уважение* свободы другого, его образа мыслей, поведения, политических и религиозных взглядов.

В китайском языке быть толерантным – значит «*позволять, допускать, проявлять великодушие* в отношении других».

В персидском толерантность – это «терпение, выносливость, готовность к примирению».

В арабском – «прощение, снисхождение, мягкость, снисходительность, сострадание, благосклонность, терпение, расположенность к другим» [3].

В русском языке существуют два слова со сходным значением – толерантность и терпимость.

Соотнося между собой понимание толерантности в разных культурах, в разных исторических временах, обнаруживается, что в основе трактовки данного понятия – уважение каждого человека, признание за ним права быть Иным. Толерантность понимается как общечеловеческая ценность, в ее основе – доброе, оптимистичное отношение к окружающему миру.

Анализ определений толерантности показал, что в каждом из них обнаруживается различие культур и исторический опыт. Вместе с тем, каждое определение отражает сущность толерантности: уважение прав «других» быть такими, какие они есть; не допускать причинения им вреда.

Толерантность имеет более выраженную активную направленность, чем терпимость, хотя часто и отождествляется с этим понятием.

Во многих исследованиях по-прежнему сохраняется взаимозаменяемость понятий «толерантность» и «терпимость», часто они рассматриваются как синонимы. Несмотря на многозначность, категория «терпимость» во всех языках имела созерцательный оттенок, пассивную направленность. Это является оправданным с точки зрения исторической обусловленности семантического значения данного слова.

В XIX в. глагол «терпеть» выражал различные значения: выносить, страдать, выжидать чего-то, допускать, послаблять, не спешить и др. [4]. Толерантность часто трактуется как терпимость и означает, что люди готовы терпеть и терпят человека, социальную группу, отличие которых от окружающего большинства вызывает у них раздражение.

Понятие «терпимость» достаточно широко используется в медицине и биологии. В исследованиях иммунологии под толерантностью понимается терпимость одного уникального индивидуума к антигенам другого. Терпимость связывают с адаптационными процессами организма. В данном случае ценностное значение терпимости определяется реакцией организма на окружающую среду. Эта реакция выражается в повышении чувствительности самого организма, его клеток и тканей к воздействию какого-либо вещества и способствует сохранению гомеостаза (относительно динамическое постоянство состава и свойств внутренней среды и устойчивость основных физиологических функций организма).

Следовательно, терпимость способствует гомеостатическому уравновешиванию взаимоотношения индивида и его окружения.

Этот подход нашел свое отражение в психологических взглядах Ж.Пиаже, гештальтпсихологии. Они уделяли особое внимание рассмотрению вопросов «операциональных структур», которые представляют собой «внутреннее действие» субъекта, генетически производное от внешнего предметного действия и скоординированное с другими действиями в определенную систему. В связи с этим терпимость связывают с процессами адаптации не только в области биологии, но и в социальной области. Это наглядно демонстрирует определение толерантности в психологических словарях: «Толерантность – отсутствие или ослабление реагирования на какой-либо неблагоприятный фактор в результате снижения чувствительности к его воздействию. Внешнее проявление в выдержке, самообладании, способности длительно выносить неблагоприятные воздействия без снижения адаптационных возможностей» [5, С. 401-402].

К.А. Абульханова-Славская, рассматривая исторические и современные особенности российского менталитета, отмечает, что именно христианское принятие страдания – терпение, является ключевым для характера

русского народа. Однако терпимость, связанная с принятием страдания, наполняет это понятие содержанием, далеким от толерантности.

Толерантность, в отличие от терпимости, выражает активную, деятельную, а не страдательную позицию человека по отношению к другому человеку [6].

О.А. Михайлова проводит четкую грань между толерантностью и терпимостью в русском языке. «Толерантность и терпимость не отождествляются» [7]. Толерантность основывается на противостоянии «своей-чужой», это терпимость к «другому», «иному» при враждебном и отрицательном отношении к «чужому». Терпимость основывается на «психологической стороне отношения» субъекта к чему-либо неприятному, недолжному. Понятие толерантности гораздо шире, поскольку предусматривает рациональную сторону отношения к действительности. В значении слова «толерантность» актуализирован психологический аспект, способный относиться к числу высоких душевных качеств человека (великодушные, добро, сердечность, чуткость, отзывчивость). Толерантность – это осознанная и трезвая позиция, которая обуздывает эмоции. Значит, толерантность не совпадает по своей сути с терпимостью. В то же время именно терпимость является основным идентификатором толерантности в русском языке.

Итак, понятие толерантности гораздо шире терпимости, поскольку предусматривает рациональную сторону отношения к действительности. В значении слова «толерантность» актуализирован психологический аспект, способный относиться к числу высоких душевных качеств человека (великодушные, добро, сердечность, чуткость, отзывчивость). Это форма цивилизованного восприятия действительности, цивилизованного отношения ко всему «иному», «чужому», к инакомыслию.

В социальных науках толерантность рассматривается как признание и уважение равенства, отказ от доминирования и насилия, признание многомерности и многообразия человеческой культуры, норм, верований и отказ от сведения многообразия к единообразию или к преобладанию какой-то одной точки зрения и позиции.

Понятие толерантности рассматривается в различных контекстах:

- религиозно-философском (В.А. Лекторский, В.М. Золотухин, Т.С. Тагорская),
- политическом (В.А. Тишков, К.В. Козырьков, М.А. Казаков),
- этническом (Л.М. Дробижева; Ф.М. Малхозова; Cox, Smith, Insko).
- социокультурном (В.С. Кукушин, П.М. Козырева, Н.М. Лебедева).
- педагогическом (П.Ф. Комогоров, О.Б.Скрябина, Л.И. Рюмшина).

Большой вклад в формирование смыслового поля феномена толерантности внесли философы, в работах которых толерантность (терпимость) соотносится с целым рядом других феноменов или понятий: соци-

альное сплочение (Платон), степень согласия (Г. Лейбниц), веротерпимость (Дж. Локк), доброта (И. Кант), самобытность и осознание равноценности всех людей (русские философы – Н.С. Трубецкой, И.А. Ильин, Н.А. Бердяев, В. Соловьев). В современных философских концепциях толерантность упоминается в связи с проблемами либерализма, национальной идентичности (М. Уолцер, М.Б. Хомяков).

Несмотря на такую разноплановую определенность данного понятия, его философско-антропологическим аспектам, специально посвященных ему работ в философских исследованиях очень мало.

На политическом уровне толерантность рассматривается как социальная ценность, механизм построения общественных отношений, без которого невозможно продвижение вперед. Толерантность – общечеловеческая ценность, которая несет в себе идею «самосохранения» человека для реализации его предназначения. Это своего рода внутренний стержень социально-психологического бытия, позволяющий упорядочить социальные взаимодействия.

В.А. Тишков рассматривает толерантность как свойство открытости и свободы мышления человека, предопределяющее осознание того, что социальная среда является многомерной, а значит, и взгляды на неё различны и не могут и не должны сводиться к единообразию [8].

На социальном и политическом уровне толерантность рассматривается как действие или общественная норма, которая осуществляется через закон и традицию. Так, например, по мнению Т.В. Безюлевой, С. К. Бондаревой, Т.М. Шеламовой толерантность – это активная позиция самоограничения и намеренного невмешательства, это добровольное согласие на взаимную терпимость разных и противостоящих в несогласии субъектов [9].

Разнообразие форм интолерантного поведения в контексте межгрупповых и межличностных отношений достаточно подробно описано в работах А.Г. Асмолова, Л.Д. Гуткова, Л.М. Дробижевой, Г.У. Солдатовой, Л.А. Шайгеровой, О.Д. Шаровой.

Солдатова Г.У. изучала этническую толерантность. Это социально значимая характеристика, определяющая такой способ принятия этнокультурных различий, который исключает развитие этнофобий и межэтнических конфронтаций. Этнотолерантность рассматривается как важное условие позитивного диалога в межэтнических отношениях, а интолерантность – как барьер на пути разрядки межэтнической напряженности [10].

Социокультурный смысл понятия толерантности трактуется в связи с феноменом общественной безопасности. Толерантность объясняется с позиций социального партнерства, основанных на идее соблюдения толерантности в качестве неперемennого требования в отношениях всех актив-

ных участников общественной жизни, осознающих необходимость упорядоченных цивилизованных отношений

В педагогическом плане П.Ф. Комогоров определяет толерантность как особую интегрирующую форму, несущую в себе черты всех видов и уровней толерантности, определяемую целями, задачами, особенностями педагогической деятельности учителя во всем многообразии встречающихся педагогических ситуаций, являющуюся профессионально значимым качеством личности учителя и представляя собой один из компонентов педагогической этики [11].

М.А. Перепелицына понимает педагогическую толерантность как способность педагога понять, признать и принять ученика таким, какой он есть, видя в нем носителя иных ценностей, логики мышления, иных форм поведения [12]. Толерантность рассматривается как фактор профессионального нестарения учителя.

В психологической литературе понятие толерантности связывается с понятием «адаптации», социально-психологический смысл которого состоит в его понимании как приспособлении личности к новым группам (А.Г. Асмолов, И.Б. Гришпун, А.А. Реан). Успешность адаптации определяется сформированной установкой на толерантность.

В трудах отечественных психологов имеются прямые или косвенные упоминания о толерантности, возможных контекстах ее проявления и развития: общении, социальном взаимодействии, межличностных и межгрупповых отношениях, групповой динамике, конфликтах, ценностных ориентациях, социальных нормах, социальной адаптации и др.

В рамках основных психологических школ толерантность прямо или косвенно соотносится с целым рядом хорошо изученных явлений.

Психоаналитический подход позволяет интерпретировать проявления толерантности-интолерантности в аспекте функционирования психологических защит и копинг-стратегий поведения (Р. Лазарус, С. Фолькман, Э.Эриксон и др.).

Когнитивная психология рассматривает проявления толерантности через когнитивный диссонанс, социальные установки, социальные представления, социальные стереотипы (Дж. Тернер, Л. Фестингер, Ф. Хайдер).

В бихевиористической психологии моделируются отдельные аспекты проявления толерантности-интолерантности базирующиеся на удовлетворении социальных потребностей, отреагировании социальных страхов, адекватном принятии самого себя и др. (Б. Скиннер, А. Лазарус, Р. Бэрн, В. Ромэк).

Гуманистическая психология раскрывает нормативную, ценностно-ориентационную и личностно-смысловую стороны толерантности (К.Роджерс).

Особое внимание вопросам толерантности уделяется в *этнической психологии* в связи с понятиями идентичности, межкультурной адаптации, культурного шока (Дж. Бери, К. Оберг, Ю. Мартин, Н.М. Лебедева, Г.У. Солдатова, Л.Г. Почебут, Н.С. Хрусталева и др.).

Следует сказать о том, что концепции и определения толерантности, представленные в психологической литературе, отличаются большим многообразием и трудносопоставимы.

Итак, в зависимости от контекста изучения – философского, этического, психологического или педагогического – понятие толерантности наполняется особым специфическим смыслом.

Из многообразия проявлений толерантности мы видим, что как личностная характеристика толерантность формируется под влиянием множества факторов и переменных. Они определяют общую позитивную направленность личности, в основе которой лежит способность человека устанавливать позитивные отношения с другими людьми и миром в целом, а также формировать позитивный образ самого себя.

За семантикой слова «толерантность» стоит отчетливо обозначенная идея меры, границы, до которой можно терпеть другого, даже если его действия вызывают недоумение или сопротивление, т.е. толерантность определяется некоторыми оптимальными границами.

Наиболее известная психологическая закономерность, прямо соотносимая с понятием оптимальности, относится к исследованиям в области мотивации поведения. Это знаменитый закон Йеркса-Додсона, известный также как «оптимум мотивации». Поэтому многие исследователи отмечали, что нарушение приспособления человека к ситуации происходит тогда, когда интенсивность ситуации становится слишком сильной. Согласно этому закону, с усилением мотивации повышается качество исполнения, но доопределенного предела. Слишком сильная стимуляция приводит к ухудшению продуктивности деятельности.

В других областях общей психологии и психологии личности идея оптимума также находит свое подтверждение. Данная закономерность обнаруживается в работах по исследованию темперамента. В частности, при описании свойства активности как основного свойства темперамента используется понятие «оптимума возбуждения», введенного в психологию Д. Хеббом и К. Лейбом, также употреблявшими термин «оптимум стимуляции». Согласно этой концепции, индивид увеличивает число воспринимаемых раздражителей до определенной степени, пока не достигнет оптимального уровня возбуждения. Если уровень превышает оптимальный и человек достиг чрезмерного возбуждения, он предпринимает попытки к его снижению. Поддержание оптимального уровня представляет собой естественную человеческую потребность.

Оптимальный уровень возбуждения представляет собой определенный континуум и имеет две стороны: физиологическую и психологическую. С точки зрения физиологической, он представляет собой такой уровень, при котором обеспечиваются наименьшие энергетические затраты, т.е. организм меньше изнашивается. Психологическая интерпретация предполагает, что данный уровень возбуждения обеспечит наибольшую продуктивность деятельности.

Анализ понятия «оптимум» в естественных науках и психологии позволяет утверждать, что данный механизм функционирования системы является универсальным [13]. Это дает нам основание полагать, что он применим и для объяснения механизмов проявления толерантности личности. Ряд имеющихся теоретических и эмпирических данных подтверждает данное предположение.

В работе А.К. Марковой отмечается, что деформация тех или иных структур личности может возникнуть как следствие гиперболизации определенных черт личности, познавательных образований, мотивов как результата высокой степени специализации деятельности. Это означает, что до определенного момента своего развития указанная личностная черта положительно влияет на эффективность профессиональной деятельности и жизнедеятельности в целом, но достигнув чрезмерной выраженности, начинает оказывать отрицательное воздействие на личность, и в первую очередь в «непрофессиональной сфере» [14].

Вопрос о границах толерантности рассматривался многими исследователями данной проблемы.

По мнению М. Уолцера этот вопрос (Должны ли терпеть нетерпимое?) является центральной и сложной проблемой толерантности. «не все терпимо, есть объективно нетерпимое, неприемлемое..» [15].

Платон говорил о парадоксе терпимости: неограниченная терпимость должна привести к исчезновению терпимости. Невозможно быть безгранично терпимым к нетерпимым.

Терпимость – это не вседозволенность и всепрощение, она включает в себе и активное действие по отношению к крайним формам нетерпимости [8].

Ряд исследователей проблему границ толерантности связывают с вопросом границ между толерантностью и безразличием, конформизмом и равнодушием.

Толерантность и безразличие – это взаимоисключающие понятия. Толерантность означает активное признание иной позиции, при этом индивид не согласен с иным, другим мнением, но признает его право на существование. Толерантность нельзя отождествлять с индифферентностью, сводить к необходимости преодоления чувства неприятия другого. Она предполагает заинтересованное отношение к другому, желание прочувст-

вывать его «инаковость». Такое понимание способствует расширению собственного социального опыта и обогащению его новым культурным достоянием.

Она рассматривается как рациональное явление (осознанный выбор в результате работы разума) и как эмоционально-чувственное явление (привязанность, симпатия). В виде «эмоций» чаще всего проявляется интолерантность или нетерпимость, которая определяется как категория, противоположная толерантности.

На сегодняшний день в психологической науке сложилось два основных направления понимания феномена толерантности:

1) толерантность на уровне *психофизической переносимости* неблагоприятных воздействий;

2) толерантность как *личностная характеристика*.

Первый подход: толерантность как психофизиологическая устойчивость (на уровне психофизической переносимости неблагоприятных воздействий).

Предполагается выносливость или сопротивляемость человека к различным воздействиям, которые он может оценивать для себя как «вредные». Снижение чувствительности к влиянию таких неблагоприятных факторов может быть связано с отсутствием или ослаблением реагирования на них. Толерантность как психическую устойчивость личности можно определить как способность индивида противостоять внешним воздействиям, выводящим человека из состояния нервно-психического равновесия, и самостоятельно, с высоким быстродействием возвращаться в состояние психического равновесия.

При этом не происходит нарушения адаптивных способностей человека, организм функционирует за счет повышения порогов чувствительности, но не в ущерб собственному здоровью. Важную роль при этом играет совместимость организма и оказываемых на него влияний.

В рамках данного подхода термин «толерантность» рассматривается в связи с проблемой, до какой степени человек способен переносить неблагоприятные воздействия.

Физиологической базой толерантности по мнению Г.У. Солдатовой и В.А. Паниной является устойчивость в ее поведенческом выражении [16]. Т.е. толерантность как психическое состояние внешне выражается в определенном поведении. Рассматривалось это явление как адаптация организма к внешней среде, которая выражается в ослаблении иммунологического ответа на воздействие какого-либо вещества, что способствует сохранению гомеостаза (относительного постоянства состава и свойств внутренней среды и устойчивости основных физиологических функций организма). Т.е. «терпимость» («толерантность») способствует гомеостатическому уравниванию взаимоотношений индивида и его окружения. В

дальнейшем этот подход нашел свое отражение в некоторых психологических теориях (теория интеллектуального развития Ж.Пиаже, гештальт-психология). Поэтому и в настоящее время толерантность связывают с процессами адаптации не только в области биологии, но и в социальной области.

Драганова О.А. считает, что личностная толерантность на психофизиологическом уровне может быть определена следующими когнитивными характеристиками: активация механизмов произвольного внимания, его устойчивости, концентрированности, зрительным восприятием, устойчивостью оперативной памяти [1]. Высокотолерантным обследуемым в исследовании О.А. Драгановой было характерно выполнение когнитивного задания за короткий промежуток времени с минимальным количеством ошибок, что свидетельствует об устойчивости внимания и оперативной памяти, работоспособности.

Литературные источники по данной проблеме свидетельствуют о том, что среди психофизиологических параметров, обуславливающих продуктивность деятельности и особенности толерантного поведения в напряженных условиях важную роль играет сила процесса возбуждения, подвижность и уравновешенность нервных процессов.

Толерантность связана с основными свойствами нервной системы. Однако значение особенностей нервной системы в детерминации успешного функционирования человека в напряженных условиях не абсолютно. В некоторых видах деятельности, характеризующихся высокой эмоциональностью условий, то один, то другой из двух противоположных полюсов параметра каждого свойства нервной системы может играть и положительную, и отрицательную роль.

Исследование толерантности как психофизиологической устойчивости личности особенно важно, когда речь идет об изучении реакций человека в проблемных, кризисных или экстремальных ситуациях. К ним можно отнести как те ситуации, которые представляют опасность для жизни (техногенные и природные катастрофы, стихийные бедствия, участие в военных действиях, террористические акты), так и ситуации, связанные с профессиональной деятельностью, требующей от человека нервно-психической стабильности, способности быстро и уверенно реагировать на изменение обстоятельств и принимать решения. Именно в этих случаях на первый план выходит психофизиологическая устойчивость человека к негативным воздействиям, и экстремальным ситуациям, которая может стать хорошей основой для формирования толерантной личности.

Второй подход. Как личностная характеристика толерантность формируется под влиянием множества факторов и переменных. Они определяют общую позитивную направленность личности, в основе которой лежит способность человека устанавливать позитивные отношения с дру-

гими людьми и миром в целом, а также формировать позитивный образ самого себя. Толерантная личность рассматривается в противопоставлении с интолерантной (Солдатова, Шайгерова, Шарова, Шкуратова, Олпорт).

В рамках парадигмы личностных черт проблема толерантности и интолерантности освещена в контексте таких характеристик как:

- экстраверсия, нейротизм (Eysenck Н.Ж.; Айзенк Г.; Солдатова Г.У., Шайгерова Л.А.; Бартол К.);
- сила нервной системы; лабильность и подвижность нервных процессов; эмоциональная возбудимость;
- враждебность (Шемякина О.; Комогоров П.Ф.; Виноградова Е.Г.);
- агрессивность (Золотухин В.М.; Коротков В.В.; Солдатова Г.У.; Недорезова Н.В.; Панина В.А.; Цуканова А.П.);
- тревожность (Spieibeger С.Д.; Антонян Ю.М., Гульдан В.В.; Балабанова Л.М.; Домнушкина И.А.; Бродский Д.; Щебураков И.Б.; Меньшикова Л.В., Шемелина О.С., Кавун Л.В., Аксенова Л.А.);
- механизмы психологической защиты (Киршбаум Э.И., Еремеев А.И.; Hogan R., Johnson; Каменская В.Г.; Романова Е.С., Гребенников Л.Р.; Деминов Л.И.; Домнушкина И.А.; Цуканова А.П.);
- мотивы (А. Басс, Г. Мюррей, Х. Хекхаузен),
- установки (А.Г. Шмелев, В.А. Ядов),
- стратегии и тактики конфликта (К. Томас),
- специфика коммуникативной компетентности (Л.А. Петровская),
- коммуникативные установки (В.В. Бойко),
- личностные ценности и уровни морального развития личности (М. Рокич, Л. Кольберг, Э. Хиггинс),
- личностная зрелость (Г. Олпорт),
- представления о самоактуализирующейся личности (А. Маслоу),
- механизмы эмпатии (К. Роджерс),
- локус контроля (Дж.Роттер),
- организованность волевого самоконтроля.

Толерантные люди характеризуются ориентацией на отношения с другими людьми и одновременно с этим относительной независимостью. Они склонны искать и находить баланс между собственными интересами и интересами окружающих.

Особенности интолерантной личности – экстернальность локуса контроля, доминирование ценностей власти, достижений в сочетании с выраженной оценочностью социально-перцептивного стиля. Ценности власти и достижения отражают стремление личности к социальному престижу, контролю над людьми, включают в себя элемент соответствия социальным стандартам.

Интолерантная личность характеризуется специфическими когнитивными особенностями. Мышление такой личности отличается категоричностью, организовано по принципу «или-или», «черное-белое» (В. Altemeyer, М. Roakeach, S. Fiske, М.А. Холодная).

Несмотря на большой интерес к проблеме толерантности со стороны гуманитарных наук (философии, лингвистики, этнологии, педагогики, психологии), эта проблема является недостаточно разработанной. Проведенный анализ показывает неоднородность определений толерантности. В зависимости от контекста изучения данного явления – философского, этического, психологического или педагогического – толерантность наполняется особым специфическим смыслом.

Обобщая разнообразные подходы к пониманию сущности толерантности, можно говорить о том, что толерантность является социально-психологическим феноменом, проявляющимся через способ взаимодействия с окружающим миром. В психологии личности толерантность рассматривается как интегральная характеристика индивида, определяющая его способность в проблемных и кризисных ситуациях активно взаимодействовать с внешней средой с целью восстановления своего нервно-психического состояния, успешной адаптации, недопущения конфронтации и развития позитивных взаимоотношений с собой и окружающим миром. Выражается толерантность в стремлении достичь взаимопонимания и согласия в процессе общения и взаимодействия методом сотрудничества и диалога, в способности человека принимать другого во всем его многообразии (Г.Л. Бардьер, С.К. Бондырева, Е.Г. Виноградова, О.А. Драганова и др.). В связи с этим одна из главных задач в развитии толерантности состоит в «преодолении иллюзии очевидности, когда мы подменяем другого собой и ставим «зеркала вместо окон», в тысячный раз наблюдая свое отражение» [17, с.13].

Несмотря на все разнообразие работ, раскрывающих явление толерантности, еще остается известная неопределенность значения этого понятия, ощущается недостаточная исследованность структуры толерантности, ее сущностных характеристик и компонентов, которые внешне проявляются в общении и в деятельности. Эмпирический материал по проблеме толерантности стремительно накапливается, но обобщающих его работ практически нет. Наиболее систематизированы исследования этнической, межкультурной и гендерной толерантности. Достаточно богатый материал накоплен в области социально-экономической, управленческой и политической толерантности и практически отсутствуют исследования профессиональной толерантности.

Библиографический список

1. Драганова О.А. Психофизиологические маркеры личностной толерантности в юношеском возрасте: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2007. 35с.
2. Большой энциклопедический словарь. М.; СПб., 2000. 1453 с.
3. Бетти Э. Риэрдон Толерантность – дорога к миру. М., 2001. 304 с.
4. Толковый словарь русского языка: В 4 т. / Под ред. Д. Н. Ушакова. Т. 4. М., 2000. 1562 с.
5. Психология. Словарь / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. 2-е изд. испр. и доп. М., 1990. 494 с.
6. Абульханова К.А. С.Л. Рубинштейн - ретроспектива и перспектива // Проблема субъекта в психологической науке. М., 2000. С. 11-26.
7. Михайлова О.А. Толерантность и терпимость: взгляд лингвиста // Философские и лингвокультурологические проблемы толерантности. М., 2005. С. 99-110.
8. Тишков В.А. Толерантность и согласие в трансформирующихся обществах // Культура мира и демократии: учеб. пособие. М., 1997. 420 с.
9. Безюлева Г.В., Бондарева С.К., Шеламова Г.М. Толерантность в пространстве образования: учеб. пособие. М., 2005. 152 с.
10. Солдатова Г.У. Психология межэтнических отношений в ситуации социальной нестабильности: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 2001. 43 с.
11. Комогоров П.Ф. Формирование толерантности в межличностных отношениях студентов высшего учебного заведения: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Курган, 2000. –23 с.
12. Перепелицына М.А. Формирование педагогической толерантности у будущих учителей: Автореф. дис. ... канд. пед. наук, Волгоград, 2004. 19 с.
13. Орёл В.Е. Категория «оптимума» как объяснительный механизм отнесения стадий профессионального развития личности // Ярославский психологический вестник. 2000. Вып.22. С. 73-78.
14. Маркова А.К. Психология профессионализма. М., 1996. 308 с.
15. Уолцер М. О терпимости. М., 2000. 160 с.
16. Солдатова Г.У. Толерантность и интолерантность – две грани межэтнического взаимодействия // Век толерантности. 2001. Вып. 1-2. С. 90-100.
17. Глебкин В.В. Толерантность и проблема понимания: толерантное сознание как атрибут HOMO INTELLEGENS // На пути к толерантному сознанию. М., 2000. С.8-13.

РАЗДЕЛ 3. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ В ОБЩЕСТВЕННОЙ СФЕРЕ

Зиновьева Д.М. (Волгоград)

**Морально-нравственные аспекты благополучия
современного российского общества**

Очевидная динамика морально-нравственных представлений россиян сегодня становится предметом такой области исследований как психология нравственности.

Если обобщить психоаналитический, бихевиоральный и когнитивный подходы к морали и нравственности, то можно сказать, что на ранних этапах становления личности моральная регуляция связана со страхом наказания, а затем постепенно, в процессе социализации формируется автономное морально-нравственное суждение, которое регулирует поведение человека. Развитое моральное сознание и поведение основываются на добровольном принятии нравственных ценностей. Термин «моральное сознание» был введен Ж.Пиаже как источник моральных суждений и интегратор моральных норм. В современной психологической науке все еще популярна концепция стадийного развития морального сознания Л. Колберга (1963), которая также позволяет исследовать суждения человека в ситуации морального выбора [1].

В нижеописанной серии исследований нами была осуществлена попытка изучить, как влияют экзогенные (социальные) и эндогенные (личностные) факторы на моральные выборы и поведение человека.

На первом этапе нашего исследования (совместно с О.Г. Мартиросян) реализована попытка оценить тенденции морального развития студенческой молодежи, а также понять, как соотносятся между собой моральные суждения и реальное поведение. Был выстроен эксперимент по сопоставлению выраженности готовности к манипуляциям (использована шкала макиавеллизма) и реального манипулятивного поведения. Под макиавеллизмом и манипуляциями понимались те ситуации, когда субъект скрывает свои подлинные намерения, вместе с тем с помощью

ложных отвлекающих маневров он добивается того, чтобы партнер, сам того не осознавая, изменил свои первоначальные цели. То есть речь идет о ситуациях, когда осуществляется аморальное использование и эксплуатация другого человека [2].

Испытуемыми были 52 студента экономической специальности Волгоградской академии государственной службы (29 девушек и 13 юношей). Психодиагностический этап позволил нам зафиксировать, что манипулятивные установки характерны для 57,7 % испытуемых. Математико-статистический анализ показал, что манипулятивные характеристики достоверно связаны эгоцентричностью ($r=0,275$), агрессивностью ($r=0,419$), недружелюбием ($r=0,362$), высокой готовностью к риску ($r=0,755$) и ориентацией на высокие достижения ($r=0,375$). Люди же с низким уровнем манипулятивности (42,3%) более дружелюбны, отзывчивы, ориентированы на собеседника, опасливы, имеют более низкую мотивацию к достижению, имеют среднюю готовность к риску.

Моральные суждения студентов исследовались с помощью анализа конкретного случая, в котором заложена противоречивая профессиональная ситуация, ставящая работника перед выбором, где ни один из выходов не является оптимальным и нравственным. Не приводя все подробности результатов контент-анализа, заметим самое важное для темы: моральный аспект проблемы важен для 50% испытуемых с низким уровнем манипулятивности, и для 30% с высоким, то есть моральная дилемма для манипуляторов стоит реже. К различного рода обманам прибегают 13 % людей с низкой манипулятивностью и 87 % с высокой манипулятивностью.

Далее для сопоставления суждений и поведения была проведена экспериментальная игра с определенными условиями, в которых студенты могли проявить различные стратегии взаимодействия, от сотрудничества до агрессивной конкуренции. Была внесена также ситуативная переменная: одна группа взаимодействовала без предварительного установочного информирования, а вторая группа прослушала полтора часовую лекцию о власти и влиянии, в которой делался акцент на том, что власть ради власти безнравственна, а подлинное влияние созидательно, диалогично, открыто, ориентировано на оптимальный для общества результат.

На основе специально организованного наблюдения удалось установить, что манипуляторы в первой группе (контрольной) решали с помощью игровых «инвестиций» личные проблемы, умножали свой реальный капитал (например, в форме покупки будущей помощи сокурсников в учебе), использовали различные манипуляции и давление, конкурирующую стратегию поведения, то во второй группе (экспериментальной) все участники (независимо от уровня манипулятивности) организовали общую проектную работу, отработывали навыки убеждения и влияния, ораторского мастерства, ориентировались на общие цели, вложение инвестиций

для получения группового результата. То есть особенность поведения манипуляторов второй группы (экспериментальной) была в том, что они почти не прибегали к манипуляциям, а чаще использовали стратегию сотрудничества, убеждающего влияния. Это мы связываем с предварительным информационным влиянием. Можно считать важным результатом данного исследования факт подтверждения известной социально-психологической гипотезы о том, что при выборе стратегии социального поведения субъекта, доминирующим фактором влияния на выбор являются характеристики и ценностные ориентиры социальной ситуации, при этом личностные характеристики субъекта остаются ему имманентно и латентно присущими. Такой результат еще раз позволяет говорить о человеке как психосоциальном существе, а еще точнее, социопсихологическом.

Также очень интересно, что манипуляторы в обеих группах проявляли статистически достоверно более высокий уровень дружелюбия в поведении, чем в тестовой самооценке своего дружелюбия. Это объясняется тем, что социальное желательное поведение манипуляторов является для них всего лишь инструментом, которым они великолепно владеют и используют, когда им это выгодно. Для полного проявления черт макиавеллиста должна быть сформирована специфическая социальная среда, характеризующаяся отсутствием открытой критериальной состязательности, стяжательством и ханжеством, ориентацией на власть ради власти.

Второй этап исследования (совместно с Волынской Ю.Л.) был построен на перепроверке известного факта, что у россиян преобладает моральное сознание над правовым, то есть закон для нас менее важен, чем моральность того или иного поступка. Особенность испытуемых была в том, что они являлись студентами 3 и 4 курсов специальности «Юриспруденция» ВАГС (60 человек, из них 40 девушек, 20 юношей), то есть гипотеза нами была построена от обратного: у правоведа, пусть даже начинающего, правовое самосознание будет доминировать над моральным.

Для диагностики использовалась моральная дилемма Колберга (история Хайнца), методика определения жизненных ценностей личности, Калифорнийский личностный опросник для оценки ряда социальных качеств личности. Анализ данных позволяет заключить, что большинство респондентов в ситуации морального выбора и нравственной неопределённости склоняются в сторону морального аспекта разрешения дилеммы. Главной ценностью у 63% испытуемых выступает моральный аспект ситуации, а не закон. Также значимым является и то, что абсолютное большинство респондентов (93,3%) признают нетождественность понятий «мораль» и «закон». Выявлена склонность студентов специальности «Юриспруденция» чаще исходить из моральных норм и принципов при решении проблемы (60%).

Далее с помощью кластерного анализа удалось выделить две основные группы студентов-юристов с определённым набором личностных характеристик. Респонденты первой группы (36 человек – 40%) чувствительны к социальным требованиям, терпимы, доверчивы, для них важно действовать в соответствии с социальными и моральными нормами и не причинять вред окружающим. Представители второй группы (22 человека – 37%) самодостаточны, ориентированы на власть и влияние, довольны собой и эмоционально независимы от других; в личностном профиле слабо выражен компонент моральной ответственности, но они боятся осуждения. В повседневных жизненных ситуациях они руководствуются скорее разумом, чем сердцем, а при выходе из нравственно неопределённых ситуаций предпочитают «законность» «моральности».

Этот результат интересен еще и тем, что используя другие методы исследования, мы опять получили две группы, аналогичные по социальным и моральным характеристикам группам высоких и низких макиавеллистов в первом исследовании. Таким образом, мы установили, что у студентов моральные суждения весьма зависят от личностных особенностей, но при этом, как показал первый этап, на реальное поведение существенно влияет социальная ситуация.

Третий этап исследования (совместно с Волынской Ю.Л.) был направлен на сравнение уровня морального развития студенческой молодежи (17-22 года) и людей зрелого возраста (от 38 и выше лет). Общее число испытуемых – 60 человек. Гипотеза состояла в том, что нравственное развитие старшего поколения находится на стадии автономной морали, а молодежи – на стадии конвенциональной морали.

Мы установили, что представители молодого поколения более эгоцентричны и при этом весьма эмпатичны, ориентированы на поддержание хороших отношений и одобрение со стороны. У них больше проявлены потребности в любви и самоактуализации, а также ценности «Автономность» и «Личностный рост». Что касается уровня морального развития, то у молодого поколения он выражается в ориентации на социальные нормы в большей степени, нежели на моральные. Молодые люди стремятся подчиняться правилам, чтобы избежать неодобрения или неприязни со стороны других людей, а также, чтобы избежать осуждения со стороны установленных авторитетов и последующего чувства вины.

У представителей старшего поколения в свою очередь более выражены ответственность, самоконтроль, толерантность, личностная зрелость, общая личностная регуляция, ориентация на моральные нормы, желание создать о себе благоприятное впечатление, эстетические потребности, а также ценности «Безопасность» и «Любовь и привязанность». Это говорит, с одной стороны, о более высокой социальной, личностной и моральной зрелости, с другой стороны, об определённой зависимости от мнения ок-

ружающих, в первую очередь, значимых. Для представителей старшего поколения очень важны отношения с близкими людьми, а также их здоровье и благополучие.

С помощью статистического анализа мы установили, что различие в нравственном плане существует в аспекте возрастных задач, различие также действительно проявляется в большей ориентации взрослых на моральные нормы, но говорить о каком-то глобальном различии в нравственном развитии молодежи и взрослого поколения не совсем обоснованно.

На основе этого вывода была построена следующая гипотеза четвертого этапа исследования: на моральное самосознание и поведение более значимое влияние оказывают не личностные и возрастные особенности, а социальная и профессиональная ситуация, в которой находится человек.

Для изучения морально-правового самосознания личности юристов было проведено исследование (совместно с Новиковой Е.В.) на базе юридического факультета ВАГС (40 студентов), Областного суда г. Волгограда (20 судей и помощников судей от 24 до 40 лет) и в следственном управлении Следственного комитета Волгоградской области (испытуемые, проходившие конкурсный обор на должность следователя, имеющие юридическое образование, от 23 до 35 лет, 40 человек). Были использованы выше-названные методики и ряд авторских проективных техник – работа с метафорами, пословицами и поговорками.

Наиболее интересные результаты получены с помощью проективных техник: если студенты были склонны к моральному выбору (85%), вписанному по возможности в рамки законности, то юристы-практики (опыт работы - в среднем 5 лет), демонстрируя показную законопослушность (90%), одновременно допускали возможность сделки, взятки, договоренностей, но исключительно в том случае, если никто не узнает и не будет никаких последствий (30 %). То есть, взрослые юристы, будучи более зрелыми по большому ряду параметров, в то же время показали, что их поведение не всегда регулируется интернализированными моралью и правом, а в большей степени социальной ситуацией. Все три группы показали, что идея о необходимости главенства закона в их сознании сочетается с правовым нигилизмом, также они считают нетождественными понятия «мораль» и «закон».

В целом по выборке было выявлено, что совесть человека связана с его более ответственным поведением, как в моральном, так и правовом смысле. Установлена отрицательная взаимосвязь «моральности» со стремлением произвести хорошее впечатление, что может свидетельствовать о том, что чем человек «моральнее», тем он меньше стремится это показать и добиться социального одобрения. Этот результат хорошо согласуется с результатами первого этапа, когда в наблюдении было доказано, что люди-манипуляторы стремились произвести наиболее благоприятное со-

циальное впечатление, но при этом преследуя исключительно свои цели. Также этот результат хорошо согласуется с поведением кандидатов на работу в следственный комитет, которые демонстрировали повышенную социальную желательность в поведении и ответах.

Наше исследование показало также, что уровень «моральности» связан с уровнем самопринятия ($r=0,842$), т.е. степень верности моральным принципам зависит от того, насколько человек принимает себя, насколько он в себе уверен, способен к самостоятельным мыслям и поступкам, насколько он обладает чувством собственного достоинства. Самопринятие является ядром психологического благополучия человека, которое характеризуется достаточной степенью субъектности, наличием жизненных целей, компетентностью, способностью к личностному росту и позитивными отношениями [3].

В то же время «моральность» находится в обратной зависимости от субъективного чувства благополучности ($r=-0,691$), которое характеризуется в данном контексте минимизацией неприятностей и недовольства, свободой от сомнений и разочарований, предприимчивостью и честолюбием. То есть, попросту говоря, чем «самодовольнее» человек, тем меньше его волнует моральная сторона поступков и поведения.

Уровень законопослушности студентов выше, чем у юристов-практиков. У юристов-практиков правовое поведение более всего связано с желанием произвести хорошее впечатление. То есть, помимо внутреннего контроля – совести, существует внешний вид контроля над поведением человека, такой как оценка того или иного поступка со стороны социального окружения, которая может быть как положительной, так и отрицательной. Соответственно, выбор человека сильно зависит от того, какие ценности актуальны в его социальном окружении, в зависимости от этого он будет принимать свои решения в ситуации неопределенности.

На вопрос о степени взаимной детерминации поведения человека, его личностных особенностей, возраста и социальной ситуации, следует ответить, что в нашей стране явно доминирует влияние внешних характеристик ситуации на поведение человека (в силу определенной психологической незрелости личности), следовательно, необходима целенаправленная политика государства по актуализации нравственных ценностей и морально-правовой позиции граждан.

Библиографический список

1. Воробьева А.Е., Купрейченко А.Б. Нравственное самоопределение разных социально-демографических групп молодежи // Психологический журнал. 2011. Т. 32, № 1. С. 22–33.
2. Знаков В.В. Макиавеллизм, манипулятивное поведение и взаимопонимание в межличностном общении // Вопросы психологии. 2002. № 6. С. 45–54.

Жижина М.В. (Саратов)

Самопрезентация как психологический механизм построения и функционирования виртуального имиджа личности в интернет-сети

В рамках данной статьи остановимся на анализе самопрезентации как психологическом механизме, который играет важную роль в построении и функционировании виртуального имиджа личности в контексте интернет сети, а также остановимся на рассмотрении категории «виртуальный имидж», который в психологической литературе еще не был затронут научной разработкой. Проблема самопрезентации личности в виртуальной среде все чаще становится предметом междисциплинарных исследований, причиной тому может служить, тот факт, что часть социальных коммуникаций, причем значительная часть, перешла в интернет-пространство.

В связи с возрастающей ролью массмедиа в жизни, как отдельной организации, так и конкретной персоны (наличие виртуального офиса, собственной странички в социальных сетях с информацией о человеке) значимым элементом социального продвижения становится формирование и презентация имиджа не только в реальной жизни, но и в виртуальной реальности интернета. Отметим, что представленность персоны в интернет пространстве сегодня является необходимым атрибутом и условием социального становления личности, необходимым фактором общения, поиска новых друзей, а главное - поддержания имеющихся социальных связей.

Первые фундаментальные теоретические и практические наработки проблемы самопрезентации принадлежат зарубежным ученым, таким как И. Гоффман, М. Снайдер, И. Джонс, Т. Питтман, М. Лири, Р. Ковальски, М. Аркин, Р. Чалдини, А. Шутц. В отечественной психологической науке проблемы имиджа и самопрезентации представлены в работах Е. Л. Доценко, Г. В. Бороздиной, Ю. М. Жукова, Е. В. Михайловой, О. А. Пикулевой, Е. А. Петровой, Е.А. Соколовой-Бауш, В. В. Хороших. При этом, по мнению Е. А. Петровой «имидж – категория, универсально применяемая к любому объекту, становящемуся предметом социального познания...» [1].

В контексте нашего исследования важны результаты изучения персонального имиджа, а также самопрезентации личности в виртуальном пространстве, представленные в работах А. Е. Войскунского, Е. П. Белинской, А. А. Гавриленко, О. В. Гавриченко, Н. В. Гордеева, А. Е. Жичкиной, П. М. Дайнеко, И. В. Костериной, Ю. П. Кошелевой, Е. Ю. Крылова, Н. Курчаковой, И. А. Медведевой, Ю. В. Чепель, И. С. Шевченко, А. Р. Шишковой, В. Фриндта, Т. Шуберта, К. Янг и др.

Одними из первых в отечественной психологической науке к изучению стратегий самопрезентации в интернете обратились Е.П. Белинская и А.Е. Жичкина, авторы анализируют данную проблематику в связи с реальной идентичностью личности. На основе анализа и обобщения зарубежных теоретических и экспериментальных исследований по проблеме самопрезентации указанные авторы выдвинули предположение, что множественность виртуальных идентичностей может быть связана:

- с открытостью реальной идентичности, которая ведет к стремлению экспериментировать с идентичностью, испытывать новый опыт;
- с необходимостью или возможностью выражения подавленной части своей личности, которую человек не может выразить в реальности;
- с неудовлетворенностью реальной социальной идентичностью и желанием избавиться от нее [2].

Вместе с тем, несмотря на довольно большое число исследований психологических особенностей социальных коммуникаций в интернет-среде, и в частности, виртуальной самопрезентации личности, понятие «*виртуального имиджа*» еще не было затронуто научной разработкой и впервые прозвучало в нашей публикации [3]. Мы полагаем, что создание виртуального имиджа принципиально позволяет уйти от реалий действительного внешнего облика, от статусной принадлежности личности и ее внешних атрибутов, а также от ряда социальных признаков: пола, возраста, национальности и др. Можно сказать, что *виртуальный имидж* – это целенаправленно формируемый образ «Я», который следует рассматривать, с одной стороны, как картину собственного Я – представлений о своей внешности, мотивов, целей, а с другой – как отражение персональных ценностей, идеального и желаемого «Я» личности. Различные интернет-практики, такие как персональный сайт, twitter, Одноклассники, facebook, ICQ, Live Journal, В контакте, Skype электронная почта и др. служат прекрасным примером создания и проектирования желаемого образа «Я» - виртуального имиджа. При этом, как показывают наши исследования, мотивы формирования виртуального имиджа в интернет-сети оказываются связанными с функциональной нагрузкой интернета (поиск информации, познание, развлечение, коммуникация и др.).

Интенсивно возрастающая социальная активность человека, и прежде всего, изменения социальных практик приводят к возникновению новых видов поведения, среди которых особенно значимым становится медиаповедение. Интернет как особая коммуникативная среда актуализирует сегодня всевозможные презентационные жанры – блоги, сайты-визитки, личные веб-страницы и др. и предоставляет тем самым человеку широкие возможности для самораскрытия и игр с самопрезентацией. Видимо этим можно объяснить сегодняшнюю огромную популярность социальных сетей.

Анализ практик показывает, что принадлежность человека, особенно молодежи, к той или иной сетевой группе является не менее значимой, чем принадлежность к реальной группе. Можно полагать, что отчасти в этом проявляется фактор моды, стремление соответствовать определенным нормам социального поведения принятым в определенный промежуток времени. Этот фактор упоминается в современных концепциях моды, рассматривающих типологию распространения инноваций: «инноваторы», «ранние усвоители», «раннее большинство», «позднее большинство», «отстающие», и в этом смысле позволительно провести аналогию с освоением и включением человека в социальные сети (что называется «открыватели» - первые включившиеся, и уже немного уставшие от пребывания в социальных сетях, и те, кто только осваивает социальные сети; есть индивиды, и вовсе игнорирующие социальные сети). Важно отметить, что, несмотря на коммуникативный бум, наблюдаемый в настоящее время, и приверженность современного человека к различным медиаформам самораскрытия и самопрезентации, люди значительно различаются как по степени заинтересованности в представленности себя в медиaprостранстве, так и по степени активности и вариативности медиapоведения. Можно сказать, что кто-то в большей мере ориентирован на потребление различного рода медиаинформации, а кто-то, напротив, ориентирован на представленность собственной персоны в медиаконтенте, что подтверждает рост числа авторов собственных персональных страничек в интернете, и позволяет напомнить о тех, психотерапевтических, функциях, которые эти странички реализуют. По мнению Т.А. Наумовой «на современном этапе тотальной компьютеризации происходит формирование новой социальной реальности – виртуального сообщества, где первоначальный подход к самоидентичности смещается в сторону самопрезентации, самопредставления. А возможность экспериментировать с идентичностью, проживать одновременно несколько жизней, приводит некоторых пользователей Интернет-сообщества к зависимости от этого процесса. Данный процесс сформировал ряд проблем современного виртуального сообщества. Это проблема в различии конструирования образа «Я» представителей Интернет-сообщества как имеющих зависимость от виртуальности, так и без нее» [4, с. 14].

Самопрезентация в сети интернет в ряде случаев выступает как возможность управления впечатлением о себе, это полимотивированная деятельность, носящая как компенсаторный характер, так и напротив, - она может отражать стремление человека к новому опыту, творческому экспериментированию по конструированию своего образа. Самопрезентация в интернете связана с реальной идентичностью пользователя, и при этом между реальной и виртуальной идентичностью существует возможность взаимного влияния; уже первые исследования показали, что на мотивацию виртуальной самопрезентации оказывают влияние личностные (уровень

самомониторинга, открытость, уровень самосознание, особенности Я-концепции), возрастные, гендерные и другие психологические особенности человека [3]. Анализ результатов исследований показывает, что различные интернет-практики предоставляют личности широкие возможности по вариации стратегий самопрезентации. Кроме того, и сами особенности интернет среды - анонимность, эмоциональная насыщенность контактов, снятие временных и географических границ, отсутствие физической представленности и др., - предоставляют человеку свободу в выборе тактик и стратегий самопрезентации. Собственно говоря, привлекательность интернета во многом связывается с возможностью контролировать образ собственного «Я» [3].

Прежде чем непосредственно перейти к анализу структуры и феноменологии самопрезентации личности в виртуальной среде, обратимся к обзору тактик и факторов, обуславливающих выбор стратегий самопрезентаций. Феномен самопрезентации в современных научных публикациях чаще всего связывается с запросами социальной практики, с успешностью межличностных коммуникаций и социального продвижения личности. В социально-психологической литературе эта форма обычно рассматривается в связи с процессами восприятия человека человеком, формированием представления о себе, Я-концепции и др. Социально-психологические исследования, показали, что потребность в самопрезентации, которая выступает как форма самоактуализации личности, является базовой социальной потребностью человека, и неудовлетворение данной потребности (в самораскрытии, в самопредъявлении себя окружающему миру) приводит, как минимум, к психологическому дискомфорту, стрессам и негативным переживаниям, а как максимум - к различными личностными деформациями.

Мы рассматриваем самопрезентацию как форму социального поведения и фундаментальную социальную потребность личности, и в этом контексте *персональный имидж* рассматривается нами *как результат самопрезентации, а самопрезентация как психологический механизм и технология создания имиджа*. С этой точки зрения самопрезентацию можно рассматривать как деятельность, направленную на создание имиджа (Н. П. Болотова); и в таком случае персональный имидж выступает как *способ* самопрезентации (А. В. Чигиринских).

О.В. Гавриченко и Т.В. Смолякова к ведущим техникам самопрезентации в интернет-дневниках относят: самоописания и текстовые повествования; дополнительные визуальные средства (рисунки, фотографии, аудиофайлы и ссылки на другие ресурсы), данные онлайн-тестирования, средства художественной литературы (стихотворения и проза), а так же размещение в блогах анкеты для знакомств [5].

В исследовании И. С. Шевченко по изучению вариативности самопрезентации личности в интернет-общении отмечается низкая динамич-

ность самопрезентаций, затрудненность смены устойчивых представлений о себе; при этом стереотипность образов самопрезентации определенной группы пользователей связана с ригидностью, инертностью установок. Напротив, пользователи, меняющие образы самопрезентаций в общении, обладают низкой ригидностью, тревожностью и индивидуализмом (не всегда способны иметь собственное самобытное мнение или отношение), высокой степенью аутосимпатии. Вариативное содержание образов самопрезентаций связано с некоторой способностью к спонтанному поведению, открытостью новому опыту, стремлением к новым образам себя и ролям. [6].

Е. П. Белинская и А. Е. Жичкина выделяют две группы мотивов создания виртуальных личностей:

- мотивационные причины (удовлетворение уже имеющихся желаний) – создание виртуальной личности выступает как компенсация недостатков реальной социализации, такая виртуальная личность может существовать как «для себя», осуществляя идеал Я или, напротив, проявляя деструктивные тенденции пользователя, так и «для других», с целью произвести определенное впечатление,
- поисковые причины (желание испытать новый опыт), здесь виртуальная личность создается для расширения уже имеющихся возможностей реальной социализации [2].

Согласно авторам между реальной и виртуальной идентичностью существует возможность взаимного влияния. Подчеркивается, что конструирование виртуальных личностей может носить возрастной характер и может быть связано с самоопределением; виртуальные личности могут выполнять функцию самоверификации.

В исследовании Е. Ю. Крылова, посвященном изучению тактик виртуальной самопрезентации, были получены следующие результаты: успешная самопрезентация во «всемирной паутине» связана с такими личностными особенностями студентов как удовлетворенность собой, уверенность в себе, потребность в достижении, чувствительность к влиянию других, осознание получаемого уважения от окружающих, открытость в обсуждении тем, затрагивающих их собственную личность (сообщение о своих чувствах и переживаниях, достоинствах и недостатках, жизненных целях и планах) и взаимоотношения (сообщение о своих отношениях с друзьями, родителями, противоположным полом, конфликтах с окружающими) [6]. В исследовании установлено также, что успешной самопрезентации студентов в виртуальной среде способствуют четыре фактора:

1. глубокое самораскрытие и независимость от чужого мнения;
2. предприимчивость и осмотрительность;
3. общительность, которая проявляется в контактности, предпочтении самораскрытия по темам собственных увлечений, интересов, мнений и

установок, указании своих способностей при составлении самопрезентаций;

4. деловая направленность самопрезентации, выражающаяся в ориентированности на установление прагматических контактов, высоком уровне самоуважения, склонности к самоутверждению, затрагивании при общении темы собственных финансов чаще сверстников, частом указании нескольких каналов обратной связи в самопрезентациях [5].

Любопытным представляется факт, что использование интернета не оказывает значимого влияния на успешность самопрезентации студентов: опытный пользователь может использовать неэффективные приемы представления себя, а новичок достигать значительно лучших результатов, творчески используя имеющиеся возможности [5]. Примечательно, что вариативность самопрезентации в интернете у школьников оказалась выше, чем у студентов (особенно, что касается статусной вариативности); школьники больше, чем студенты стремятся использовать интернет для достижения социального комфорта, за счет принадлежности к виртуальной социальной среде [7].

В материалах зарубежных исследователей также отмечается связь самопрезентации с личностными особенностями пользователя. Так, Дж. Сулер в своих работах приходит к заключению, что выбор способа самопрезентации в интернете зависит от типа личности. Ш. Теркл в своей книге «Жизнь на экране: идентичность в век Интернета» пишет: «Гипотетическим объяснением того, почему одни люди конструируют виртуальные личности, а другие - нет, может быть степень социальной ригидности личности. Выделяется два основных типа социальной ригидности. Первый - это ролевая ригидность (или ригидность "Я" - концепции), которая проявляется в том, что человек воспринимает себя как исполнителя строго определенного набора ролей и, соответственно, "упорствует в определенных видах ролевого поведения. Второй - это диспозициональная ригидность (наличие жестких установок, определяющих восприятие мира в чернотелых тонах) [8]. Следовательно, если индивиды конструируют виртуальные личности, то они обладают низкой социальной ригидностью, а люди, которые никогда не конструируют виртуальные личности - высокой социальной ригидностью. Зарубежные и отечественные авторы к числу основных причин и личностных оснований эффективности виртуальной самопрезентации относят:

- выражение запретных в реальности агрессивных тенденций;
- высказывание взглядов, которые невозможно высказать в реальности даже самым близким людям;
- выражение подавленных в реальности сторон своей личности;
- удовлетворение запретных в реальности сексуальных побуждений;
- желание контроля над другими людьми.

Обращение к виртуальной самопрезентации часто вызвано:

- недостаточным насыщением общения в реальных контактах;
- возможностью реализации качеств личности, проигрывания ролей, переживания эмоций, по тем или иным причинам фрустрированных в реальной жизни;
- неудовлетворенностью реальной социальной идентичностью и желанием избавиться от нее.

В целом характеристиками, опосредованно влияющими на успешность самопрезентации, являются: готовность к глубокому раскрытию по темам интересов и увлечений (сообщение о своем любимом занятии, предпочтениях в области искусства, музыки, кино, вкусах в одежде и еде и др.), ощущение самооценности, низкая выраженность Я-социального в структуре идентичности.

Согласно точке зрения Н. В. Гордеева «виртуальная самопрезентация может служить выражением подавленной части своей личности или удовлетворять потребность в признании и силе. Удовлетворяя потребность в признании и силе, люди создают такую виртуальную самопрезентацию, которая соответствует их идеалу «Я» и замещает плохое реальное «Я» [7]. Однако не все исследователи разделяют подобную точку зрения. Создание виртуальной личности не всегда определяется компенсаторным стремлением по преодолению объективных и субъективных трудностей реального общения и взаимодействия. По мнению А. Е. Жичкиной часто виртуальная личность не соотносима ни с реальным, ни с идеальным «Я», что может служить доказательством возможностей субъектности участника компьютерно-опосредованной коммуникации [2].

К. Янг полагает, что создание виртуальной идентичности, в целом идет по следующим трем направлениям:

а) через выражение в ней «идеального Я» субъекта, что в качестве своих психологических оснований может иметь низкую самооценку, повышенную тревожность, депрессивные состояния и т.п.;

б) через отражение в ней бессознательных компонентов «Я», не выражающихся в реальности из-за действия механизмов психологических защит;

в) через создание универсального с точки зрения норм виртуального взаимодействия «персонажа», имеющего ролевое признание в любых сетевых сообществах [9].

В. Фриндтом, Т. Келером, Т. Шубертом выделены четыре фактора, влияющих на самопрезентацию в Интернет-сети:

- опыт взаимодействия с компьютером и опосредованного компьютером общения;
- аудитория;
- степень самосознания владельца;

▪ идентификация с определенной социальной группой (социальная идентичность [10, с. 43]).

В литературе имеются различные трактовки виртуальной самопрезентации в интернет-среде, вот некоторые из определений:

виртуальная самопрезентация - это возможность почти абсолютного управления впечатлением о себе;

виртуальная самопрезентация есть отражение идеального «Я»;

виртуальная самопрезентация - это актуализация одной или нескольких субличностей;

виртуальная самопрезентация есть отражение «Я» реального;

виртуальная самопрезентация есть «Я» в конфликте с самим собой.

По мнению Дж. Сулер сетевая идентичность — это осуществление мечты, неосуществимой в реальности, мечты о силе и могуществе или о принадлежности и понимании [11]. Б. Бекер рассматривает создание виртуальных идентичностей как выражение деструктивных желаний «тех людей, которые хотят достичь некоторого контроля над своим Я через уничтожение собственного тела, других и мира», автор называет возможность «убежать из собственного тела» одним из главных факторов, мотивирующих участие в виртуальной коммуникации [12].

Более конкретно, предпочтение полной анонимности в сетевой коммуникации может быть связано с неудовлетворенностью реальной социальной идентичностью и желанием избавиться от нее. Ряд авторов (Turkle, Balsamo, Kelly, Sinerella) видят причины множественности и вариативности самопрезентаций в интернет-среде с техническими особенностями коммуникации в интернете и связывают множественность и изменчивость идентичности в виртуальной коммуникации с множественностью идентичности в современном обществе в целом.

Н.Д. Чеботарева предлагает рассматривать виртуальную самопрезентацию как актуализацию одной или нескольких субличностей, при этом субличности выполняют функцию инструментов самовыражения личности. В сетевой коммуникации каждый человек может породить бесконечно большое число "ников" (псевдонимов), которые выступают как идентификаторы той или иной субличности. Множественность и изменчивость идентичности в виртуальной коммуникации, - по мнению исследователя, - отражает не столько множественность, идентичности в современном обществе в целом, сколько развертывание структуры собственной личности и исследование породивших их потребностей [13].

Характерной особенностью виртуальной самопрезентации, на которую указывают как зарубежные, так и отечественные исследователи, является возможность почти абсолютного управления впечатлением о себе в интернет-сети. Так, например, Е.П. Белинская отмечает, что в силу ряда объективных технологических особенностей (анонимности, дистантности,

отсутствия маркеров телесности) виртуальная коммуникация задает для пользователя максимальные возможности в самоопределении и непосредственном самоконструировании [2]. Ш. Теркл сравнивает экспериментирование с самопрезентацией со своеобразным психологическим тренингом, в процессе которого «проигрываются» различные роли [11].

Дж. Сулер [11] выделяет четыре возможных сценария поведения личности в пространстве сети: остаться самим собой; говорить от имени дискретной части своей целостности; принять выдуманные индивидуальности или остаться полным анонимом, а в некоторых случаях еще при этом сделаться человеком-невидимкой.

Данные сценарии, на наш взгляд, будут являться определяющими в выборе стратегий самопрезентации, в нашей работе мы разделяем виртуальную самопрезентацию, направленную на создание имиджа виртуального, имеющего мало сходства с реальной личностью; и виртуальную самопрезентацию, ориентированную на продолжение формирования в интернет сети, того имиджа персоны, который существует в реальности. Во втором случае формирование такого имиджа в интернет-сети подчинено не только задачам профессионального, но и личностного продвижения.

Обобщая изложенное выше, можно уверенно полагать, что самопрезентация выступает как психологический механизм построения и использования виртуального имиджа. Самопрезентация как форма регуляции медиаповедения – это социально-психологический феномен, изучаемый в контексте социальных коммуникаций; это сложноорганизованный и полимотивированный процесс регуляции производимого впечатления, обусловленный как особенностями социальных ситуаций, так и представлениями личности о себе и рядом индивидуально-психологических особенностей личности.

Основными средствами самопрезентации являются приемы вербального и невербального поведения, технология оформления внешнего вида и конструирование социальных символов (социальной ситуации); самопрезентация может носить как осознанный (контролируемый), так и неосознаваемый характер. Средства и тактики самопрезентации связаны с вопросами: кто презентует, что презентуется, как презентуется и кому презентуется.

Общий вывод имеющихся в литературе исследований по мотивации создания и использования виртуальной личности звучит примерно так: виртуальность обеспечивает человеку возможность выйти из своего тела – от внешнего облика, показателей социального и экономического статуса, пола, возраста, этнической принадлежности.

К мотивам создания виртуального образа, как правило, исследователи относят:

- ✓ стремление к максимальному самовыражению всех сторон своего многогранного «Я»;
- ✓ поисковые причины – желание испытать новый опыт, выступающий как некоторая самостоятельная ценности;
- ✓ желание снять психологические барьеры в общении, облегчить процесс коммуникации;
- ✓ мотив, создать образ, отличный от реального образа, улучшить его;
- ✓ мотив удовлетворения информационного голода;
- ✓ мотив разрушать образ, созданный реальным обществом;
- ✓ мотив обновления, удовлетворяющий желание выстраивать новые и новые отношения, все время меняя образ («каранавальная составляющая»);
- ✓ мотив получения эмоционально-энергетического заряда.

Судя по имеющимся данным, мотивы медиаповедения личности связаны с удовлетворением коммуникативной, познавательной, развлекательно-игровой потребности личности (общение, познание и развлечение), и как нам кажется, все эти три потребности находят непосредственное отражение в мотивах самопрезентации в интернет сети. Коммуникативный – выражается в стремлении использовать такие тактики и стратегии, которые более всего способствовали установлению и поддержанию социальных коммуникаций и получению необходимой информации; познавательный – проявляется в исследовании себя, в поиске нового опыта в построении собственного образа и анализе отражение его на межличностных взаимодействиях; развлекательно-игровой - маскарад, смена различных образов, новых идентичностей в контексте интернет-взаимодействий, получение определенного эмоционального заряда.

Наши исследования [3], направленные на изучение особенностей самопрезентации в интернет сети показали, что виртуальный имидж можно рассматривать как психологическую маску: обусловленный ситуативной ролью имидж-маска, с одной стороны, служит целям компенсации, а с другой – затушевывает негативные стороны личности, в том числе, внешние недостатки и высвечивает наиболее благоприятные, привлекательные особенности личности. Виртуальный имидж может совпадать, добавлять, полнее раскрывать реальный имидж личности или может частично совпадать с ним, или же – абсолютно не совпадать с реальным имиджем человека. В то же время виртуальный имидж не всегда идеализирует конкретную личность, преувеличивая ее позитивные характеристики, порой наоборот, – он имеет негативный характер, и это зависит от жизненной ситуации и решаемых коммуникативных задач; в ряде случаев виртуальный имидж выполняет функцию психологической защиты. Исследования показывают, что полная смена имиджа взрослого человека в интернет-сети (за исклю-

чением случаев игр с идентичностью и изменение имиджа ради мошенничества) является отражением неудовлетворенности реальным социальным статусом, социальной идентичностью, той ролью, которую выполняет в реальной жизни. Исследование поведения личности в различных интернет-практиках показало, что у одного человека может быть одновременно несколько, чаще два виртуальных имиджа, один – соответствующий реальному имиджу, часто обнаруживающий себя в социальных сетях, например, в «одноклассниках», и другой, - вымышленный, кардинально отличающийся от реального, демонстрирующийся в чатах и форумах.

Факт наличия у одного человека нескольких виртуальных имиджей, можно рассматривать как свидетельство того, что интернет становится виртуальной экспериментальной творческой лабораторией, в рамках которой человек легко моделирует, изменяет свой образ.

Обнаружено, что опыт самоконструирования в интернете помогает человеку скорректировать себя в реальности, т.е. виртуальная самопрезентация способствует самореализации в реальном мире. При этом выявлено, что «игры» с самопрезентацией, построение имиджа, не соответствующего реальности, у подростков и взрослых имеют различные цели и знаки. Так, в подростковом возрасте эти игры имеют позитивную направленность и связаны с поиском идентичности, с социализацией, освоением мира посредством интернета, тогда как у взрослых несоответствие имиджа в виртуальной среде с реальным носит негативный характер (исключение составляют задачи, имеющие исследовательские или реабилитационные цели, и кратковременные игры). Мы полагаем, что такую «игру» с имиджами, творческое экспериментирование с образами можно отнести к числу важных показателей медиаповедения личности.

Подводя итог анализу современных подходов, эмпирических данных и результатов собственных исследований особенностей медиаповедения личности в виртуальной среде, отметим, что изучение феноменов самопрезентации в виртуальном пространстве и введение в понятийный аппарат медиапсихологии концепции виртуального имиджа позволяет расширить предметную область изучения социальных сетей и наметить дальнейшие пути концептуализации виртуального имиджа, уточнения его роли, структуры и функций в организации социального поведения личности, которое, по нашим данным, может стать защитным и совладающим, адаптивным и креативным, активным и пассивным и т.п.

При этом виртуальный имидж можно рассматривать как:

- инструмент социального продвижения (личностного, профессионального);
- условие вхождения личности в различные социальные группы;
- механизм социально-психологического управления;
- средство формирования общественного мнения;

- фактор конкурентоспособности;
- идентификатор выбора личностью товара или услуги;
- фактор формирования системы ценностей и индивидуальной картины мира;
- функция самомониторинга и самопознания;
- ресурс финансовый, социокультурный, человеческий;
- форма психотерапии – достижения комфортного эмоционального состояния и фактор мобилизации энергетических ресурсов личности;
- фактор самовыражения, личностного роста, саморазвития и самосовершенствования;
- копинг-ресурс, позволяющий личности уделять должное внимание своему внешнему виду, не забывать о своей внешности и в сложных жизненных ситуациях; смена имиджа может рассматриваться как копинг-стратегия;
- возможность самопрезентации личностью своего психологического состояния, статуса, ценностей, направленности личности;
- фактор обеспечения комфортных социальных коммуникаций;
- механизм социализации, социальной адаптации и индивидуализации.

Имидж в таком случае можно рассматривать как средство социального влияния, а виртуальный имидж - как орудие интернет-коммуникации в социальных сетях. Тогда к его функциям в качестве регулятора социальных отношений и поведения, как это следует из обобщения имеющихся данных, в том числе, и наших собственных исследований, можно отнести такие как:

- фиксация, презентация и идентификация субъекта сетевой коммуникации, создание социального представления о нем;
- производство впечатления;
- предъявление персональной роли и миссии;
- повышение социального влияния и авторитета.

Следует отметить, что если в отношении функций виртуального имиджа в сетевых коммуникациях появляется какая-то определенность, то в отношении его структуры такой ясности нет. Существуют различные точки зрения, предлагающие выделять в структуре виртуального имиджа не только внешний облик, но также – отношение к собеседнику, социальную позицию, предпочитаемые и допускаемые образцы поведения и персональную историю (примеры реальных и выдуманных поступков и событий), то есть то, что можно было бы назвать персональной легендой.

Таким образом, интернет как глобальный коммуникационный канал, как площадка и средство социализации и самореализации личности становится не только пространством презентации персонального имиджа личности (также как имиджа компании, фирмы, страны и т.д.), в котором разво-

рачиваются вариации на тему «меняем маски, амплуа, образы», но и выступает как мощное средство формирования и продвижения самой личности, как самопрезентационные практики личности, направленные на социальное продвижение, идентификацию с определенной социальной группой, или виртуальную компенсацию.

Процесс конструирования имиджа в интернет-пространстве – это чаще всего самостоятельная, осмысленная работа, на результат которой влияют как личностные особенности мотивация, так и реакция интернет-социума, которая уже содержит образцы-эталонные виртуальных имиджей, что выражается в оценках, стереотипах, сетевом этикете, суждениях интернет-пользователей. В среде массмедиа, как на игровой площадке, презентуются и функционируют имиджи, которые затем, трансформируясь, могут присваиваться и внедряться в реальную жизнь.

Библиографический список

1. Петрова Е. А. Имиджелогия: избранные труды: монография. М., 2011. 192 с.
2. Белинская Е. П., Жичкина А. Е. Современные исследования виртуальной коммуникации: проблемы, гипотезы, результаты // Образование и информационная культура. 2000. Т. 5, вып. 7. С. 395-431.
3. Жижина М. В. Имидж личности в виртуальной реальности // Запад-Восток: имиджевый диалог. Материалы одиннадцатого Международного симпозиума по имиджелогии 16-17 мая 2013 г. Берлин, 2013. С. 90-94.
4. Наумова Т. А. Образ «Я» интернет-зависимых в интернет-независимых социальных агентов в виртуальном пространстве: Автореф. канд. ...психол. наук. Ярославль, 2002.
5. Крылов Е. Ю. Формирование тактик целенаправленной самопрезентации у студентов в виртуальной среде: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2012. 22 с.
6. Шевченко И. С. Вариативность самопрезентации личности в интернет-общении. Дисс. ... канд. психол. наук. Казань, 2002. 170 с.
7. Гордеев Н. В. Презентация виртуальной личности в разных коммуникационных средах сети Интернет URL: [http:// cyberpsy.ru/ 2011/05/1151/](http://cyberpsy.ru/2011/05/1151/) (дата обращения 20.09.13)
8. Kelly P. Human Identity Part 1: Who are you? <http://www-home.calumet.yorku.ca/pkelly/www/id1.htm> (дата обращения 20.09.13)
9. Young K. What makes the Internet Addictive: potential explanations for pathological Internet use. /P aper presented at the 105th annual conference of the American Psychological Association, August, 1997. Chicago, IL <http://www.pscw.uva.nl/sociosite/psyberspace.html> (дата обращения 20.09.13)
10. Фриндте В., Келер Т. Публичное конструирование Я в опосредованном компьютерном общении / В. Фриндте, Т. Келер // Гуманитарные исследования Интернета. М., 2000. С. 40- 54.
11. Сулер Д. Люди превращаются в Электроников: Основные психологические характеристики виртуального пространства. <http://flogiston.ru/articles/netpsy/electronic> (дата обращения 20.09.13)
12. Белинская Е. П., Жичкина А. Е. Стратегии самопрезентации в Интернет и их связь с реальной идентичностью. 1999. <http://flogiston.ru/articles/netpsy/strategy/>

13. Чеботарева Н. Д. Интернет-форум как виртуальный аналог психодинамической группы. www.library.by/portalus/modules/psychology (дата обращения 20.09.13)

Захарова И.М. (Набережные Челны)
Особенности общения Интернет-зависимых подростков
в аспекте саморегуляции деятельности

Интернет-зависимость, как одно из проявлений зависимости в общем смысле, приобретает сегодня черты социальной болезни. Большой поток новой информации, применение компьютерных технологий, широкое распространение компьютерных игр оказывает большое влияние на современное общество. Интернет представляет собой новое культурное пространство со своим особым языком, особым содержанием, которое зачастую невозможно контролировать.

Родоначальниками психологического изучения феноменов зависимости от Интернета могут считаться два американца: клинический психолог К. Янг и психиатр И. Голдберг [1]. По их мнению, Интернет-зависимость проявляется в патологическом влечении к использованию Сети, в навязчивом постоянном стремлении выйти в Интернет и потере субъективного контроля за его использованием. На данной стадии Интернет начинает замещать значимые сферы жизни.

Интернет-зависимость в отличие от других зависимостей обладает качеством, содержанием которого выступает виртуальный мир, где можно реализовывать свои скрытые желания, владеть ситуацией, чувствовать себя героем, лидером, принимать быстрые решения, т.е. быть противоположностью самому себе [1], что особенно привлекает подростков, не удовлетворенных происходящим с ними в реальном мире. Социальные сети уже стали чрезвычайно популярными у подростков. В этом пространстве они общаются, играют, размещают свои фотографии и видеоролики и смотрят чужие, ведут блоги, публикуют данные о себе. Со временем подростки перестают замечать разницу между жизнью в реальном мире и в Интернете, эти границы размываются. Подростки настолько увлекаются виртуальным пространством, что начинают предпочитать Интернет реальности.

У таких подростков, как правило, существуют проблемы осознанной саморегуляции своей деятельности.

Обобщенная концептуальная модель процессов саморегуляции была создана О.А. Конопкиным [2]. В данной концепции говорится о том, что сформированная система саморегуляции состоит в умении строить и управлять своей целенаправленной активностью и проявляется в успешном овладении новыми видами деятельности, в продуктивной самостоятельности и настойчивости в достижении принятой цели.

В данной концепции Г.С. Прыгиным были выделены типологические группы «автономных», «зависимых» и «смешанных» субъектов, характеризующихся иной степенью самостоятельности в выполнении деятельности [3]. «Автономные» работают целенаправленно, легко ориентируются в ситуации, точно и вовремя корректируют свои программы при изменении условий деятельности, применяют различные способы и приемы саморегуляции; «смешанные» менее точно учитывают значимые условия деятельности, труднее перестраивают свои планы по ходу изменения ситуации; «зависимые» - с трудом ориентируются по ходу выполнения деятельности, не умеют анализировать внешние и внутренние условия своей деятельности, не критичны в оценках результатов деятельности.

Исходя из вышеизложенного, исследование психологических особенностей общения Интернет - зависимых подростков в аспекте осознанной саморегуляции деятельности, представляется особенно актуальным в условиях интернетизации современного общества.

В работе предполагается, что существуют различия в психологических аспектах общения подростков, склонных к Интернет-зависимости и независимых от Интернета подростков в аспекте саморегуляции деятельности.

На первом этапе исследования для решения задачи определения Интернет – зависимых и независимых подростков были использованы методики: краткий тест Доктора Янг и Тест на Интернет - зависимость С.А. Кулакова. В результате сопоставления данных по методикам были сформированы две группы испытуемых, составивших выборку нашего исследования:

1) группа подростков (13-15 лет), склонных к Интернет-зависимости (n=42), В данную группу вошли респонденты, имеющие психологические проблемы, связанные с чрезмерным увлечением Интернет. Далее будем условно называть эту группу «Интернет-зависимые».

2) группа независимых пользователей Интернет (n=31), возраст испытуемых составил 13-15 лет. В эту группу вошли подростки, набравшие баллы, которые соответствуют уровню обычного пользователя Интернет. Назовем эту группу «Интернет-независимые».

На втором этапе исследования проведен диагностический срез, направленный на определение типа осознанной саморегуляции деятельности - Личностный опросник Г. С. Прыгина. Данный опросник позволяет не только типологизировать испытуемых по принципу «автономности-зависимости», но и осуществлять более детальную оценку испытуемых - ранжировать их по степени сформированности определенного комплекса деятельностных качеств.

Результаты исследования показывают, что, чем выше показатели по шкале «автономности-зависимости», тем меньше показатели по методи-

кам, диагностирующим Интернет- зависимость (ранговая корреляция г-Спирмена 0,75 на уровне значимости $p \leq 0,01$). Иными словами, подросток, который достигает значительных результатов в своей деятельности, благодаря своей «автономности» менее подвержен Интернет-зависимости, чем подросток с «зависимым» типом саморегуляции деятельности.

«Автономные» более эффективно используют поступающую информацию о достигаемых результатах и на этой основе более эффективно корректируют (если возникает необходимость) свою деятельность, чем «зависимые» школьники [3]. Можно утверждать, что такие подростки эффективны в деятельности, реализуют свои возможности и удовлетворены результатами своей деятельности. У них нет особых причин «сбегать» в виртуальный мир.

В то время как подросток, испытывающий больше затруднений в регуляции своей деятельности, не столь успешный в реальной жизни и вследствие этого неудовлетворенный своим положением в обществе и жизнью в целом, более подтвержден Интернет-зависимости (в типологической группе «зависимых» подростков из 30 школьников 25 попали в группу Интернет-зависимых). У индивидов с «зависимым» типом осуществления деятельности процессы саморегуляции характеризуются низкой эффективностью и функциональными дефектами [3], что отражается на успешности деятельности: школьники с трудом ориентируются по ходу выполнения деятельности, не умеют анализировать внешние и внутренние условия своей деятельности, им свойственно «зависать» в Интернет - пространстве. Они не умеют возвращаться к анализу своих действий, стараются найти не зависящие от них причины неудач, не могут гибко вносить коррекции в планы и программы своих действий. Вследствие этого у «зависимых» школьников возникает множество проблемных ситуаций, и зачастую вместо того, чтобы решать их, они ищут способ повышения положительного эмоционального настроения путем создания себе нового «мира». Такие подростки легко входят в виртуальное пространство, в котором забывают о том, что с ними происходит в реальности. В Интернете они находят себе друзей, намного легче делятся своими переживаниями, а также создают новое – «Я», более успешное, уверенное, противоположное действительному.

В типологической группе «смешанных» подростков в равной степени представлены Интернет-зависимые и Интернет-независимые школьники. «Смешанные» испытуемые значимо различаются по показателям сформированности умений моделирования, оценивания результатов и гибкости функционирования регуляторных процессов от «автономных» учащихся. Стиль саморегуляции данных подростков по сравнению с «автономными» характеризуется менее точным учетом значимых условий, неустойчивыми критериями успешности своей деятельности, менее разви-

тыми процессами самоконтроля и оценки результатов своей деятельности [3]. По сравнению с «зависимыми» школьниками данные подростки отличаются более сформированным регуляторным качеством гибкости, что позволяет им приспосабливаться к изменяющимся внешним условиям выполнения деятельности. Им легче включаться в ситуацию и перестраиваться по ходу ее изменения, чем «зависимым» подросткам. Именно этим объясняется то, что «смешанные» испытуемые менее зависят от Интернет, чем «зависимые».

Следующий этап исследования состоял в том, чтобы выявить психологические характеристики общения в типологических группах, с этой целью были использован тест «Оценка самоконтроля в общении».

Результаты статистического анализа диагностических данных (корреляция r-Пирсона 0,67 при $p \leq 0,01$) показывают, что, существует значимая прямая положительная взаимосвязь между типологическими особенностями школьников и уровнем самоконтроля в общении.

Подростки с «автономным» типом саморегуляции имеют более высокий коммуникативный контроль. То есть они легко входят в любую роль, гибко реагируют на изменение ситуации, хорошо чувствуют и могут предвидеть впечатление, которое производят на окружающих. Высокий уровень самоконтроля в общении позволяет «автономным» подросткам достигать поставленных целей, а значит, быть успешным в деятельности.

С понижением показателей саморегуляции понижаются и показатели по коммуникативному контролю. Средний уровень коммуникативного контроля свойственен «смешанным» подросткам, которые в общении искренни, но не сдержаны в своих эмоциональных проявлениях, часто они не считаются в своем поведении с окружающими людьми.

Подростки же с «зависимым» типом саморегуляции, которые получили более низкие показатели по уровню коммуникативного контроля, не считают нужным меняться в зависимости от ситуации, у них наблюдаются проблемы в общении, а значит, они не так эффективно встраивают взаимодействие и свою деятельность. Как правило, такие школьники не находят понимания у близких людей и ищут его в тех людях, с которыми они связаны посредством Интернет. Скрываясь за вымышленными персонажами в новых или «подправленных» личностях в социальных сетях, проще начать общение, показывая себя таким, каким хочется видеть - новым и улучшенным.

Таким образом, уровень самоконтроля в общении связан с типологическими особенностями саморегуляции деятельности: «автономные» подростки проявляют высокий уровень самоконтроля в общении, умения саморегуляции позволяют данным подросткам быть более успешными в деятельности, и поэтому у них не возникает необходимости «сбегать» в виртуальное пространство от нерешенных проблем.

«Зависимые» школьники чаще, чем «смешанные» и «автономные» субъекты, становятся Интернет-зависимыми. Им для изменения того, что происходит в реальности, требуются дополнительные усилия, трудная работа над собой для достижения положительных преобразований. Намного легче, не меняя ничего, изменить то, что тебя окружает, а именно, социальную среду, в которой происходит общение, что и предлагает Интернет.

Библиографический список

1. Янг К. Диагноз – Интернет-зависимость // Мир Интернет. 2000. № 2. С. 24-29.
2. Конопкин О.А. Общая способность к саморегуляции как фактор субъектного развития // Вопросы психологии. 2004. №2.С.128-135.
3. Прыгин Г.С. Проявление «автономности» и «зависимости» в осознанной регуляции деятельности: Автореферат дис. ... канд. психол. наук. М., 1984. 24с.

Сутович Е.И. (Минск, Беларусь)

Роль социальных эталонов в межличностном взаимодействии

suiovich@yandcs.ru

В научном знании проблема межличностного взаимодействия относится к наиболее значимым. Ее решение предполагает анализ ряда вопросов, касающихся адекватности восприятия субъектом себя, группы, социального явления и т.д. в соответствии с существующими в обществе, на конкретном этапе его развития, социальными эталонами. Следует заметить, что при всем многообразии процесса межличностного взаимодействия социальным эталонам отводятся приоритетные позиции в регулировании общественных отношений. Выступая ориентиром, они пронизывают всю культуру человека, актуализируя вопросы выбора им целей жизнедеятельности.

Этимологический анализ понятия «эталон» свидетельствует о неоднозначности его понимания в различных науках. Обобщенная позиция интерпретации указанного понятия, представленная в толковых словарях, позволяет его рассматривать, прежде всего, как «точный образец установленной единицы измерения» [1, с. 1217] или «образец меры, служащий для проверки измерительных приспособлений» [2, с. 1198]. В то же время под эталоном может подразумеваться шаблон, образцовая мерка [2] или образец для сравнения или подражания [3]. Такое понятие, как «эталонный», имеет более конкретную трактовку и понимается как «соответствующий эталону или являющийся им» [3, с. 964].

В отечественной психологической науке проблема эталона изначально была определена в концепциях П.К.Анохина и Н.А.Бернштейна. Дальнейший анализ феномен получил при разработке вопросов сенсорного

восприятию и регуляции деятельности в работах Ю.М.Забродина, А.В.Запорожца, С.М.Козловского, А.Н.Лебедева и др. Проблема социальных эталонов была поднята в трудах таких отечественных психологов как Л.И.Ацыферова, А.А.Бодалёв, Е.И.Головаха, Б.А.Еремеев, А.С.Золотнякова, И.С.Кон, А.А.Кроник, Я.Л.Коломинский, Т.В.Казак, Н.В.Куницина, В.Н.Парфенов, З.И.Рябикина, Н.А.Русина и др.

В социальной психологии эталон рассматривается прежде всего как один из видов социально-психологических явлений [4, 5, 6]. Сформированный в сознании человека он представляет собой некий образец или обобщенное понимание как должно происходить [7]. Являясь важнейшим элементом процесса социализации личности, определяющим особенности межличностного взаимодействия, социальный эталон опосредует оценку того или иного события, значимость и удовлетворенность субъекта своей деятельностью, а также одобрение или порицание поведения иных людей [8]. При этом социальный эталон, выступающий в качестве критерия оценки, может отражать «субъективные представления человека о социально-психологических качествах, которыми должна обладать личность при выполнении той или иной общественной роли» [9, с. 96]. Данный феномен может рассматриваться как некая содержательная конкретизация диспозиционных образований, которая используется человеком в процессе познания себя и других [10].

Сложность рассмотрения категории «социальный эталон» в психологической науке кроется не только в неоднозначном понимании самого понятия, но и его соотношении с такими терминами, как «идеал», «стереотип», «установка». Так, М.А.Белоконь рассматривает термины «эталон» и «идеал» как взаимозаменяемые. Близость этих понятий можно проследить и в толковых словарях. В них идеал, с одной стороны, понимается как высшая цель деятельности или стремлений личности [3, 1, 10], со второй, как совершенство или воплощение чего-либо совершенного [3, 1], с третьей, как «мысленный предел стремлений, желаний» [2, с. 284].

В психологической науке существует и иная точка зрения на соотношение вышеописанных категорий как о неравнозначных и невзаимозаменяемых. С точки зрения Е.И.Головаха, социальный эталон может быть представлен в виде нравственно-психологической модели, включающей идеал нравственных, интеллектуальных и эстетических качеств. С этой моделью человек сопоставляет поведение и поступки каждого, с кем вступает в межличностное взаимодействие. Индивидуальность другого сопоставляется с выделенным идеалом (моральными, интеллектуальными и эстетическими качествами) и оценивается без учета «объективных данных» [5]. Наряду с этим может быть выделен нормативный или «эталонный» идеал, т.е. элемент общественного сознания, превратившегося в составную часть индивидуального сознания и регулирующего поведение и деятель-

ность индивида [11]. Можно утверждать, что в психологической науке при анализе социального эталона и идеала как социально-психологических явлений целесообразным является рассмотрение этих двух категорий как неравнозначных, но взаимодополняющих. К основным отличительным особенностям социального эталона следует отнести более высокий уровень объективности, четкости и точности (отсутствие размытости) в описании, а также сложность процесса признания личностью или группой объекта в качестве эталонного (образцового).

На близость терминов «эталон» и «стереотип» указывали Е.И. Головаха, Т.В. Казак, Я.Л. Коломинский и др. Так, Я.Л. Коломинский, рассматривая существование данных феноменов в обществе, пришел к выводу о схожести их структуры и функций [6]. В свою очередь, результаты исследования З.И. Рябикиной, показали, что данные термины взаимозаменяемы только в отдельных случаях [10].

Однако, с точки зрения Е.И. Головаха, если в анализе какого-либо социального явления личность базируется на существующих в обществе стереотипах то, это может свидетельствовать о некритическом восприятии данным субъектом социальной действительности. Рассматривая социальный стереотип как общественное суждение, превращенное в личностную оценочную норму, автор видит значимость данного феномена в создании психологических и моральных условий замкнутости, закрытости определенного сообщества, в котором он выработан, от иных идей. Психологическая же значимость стереотипа, согласно мнению автора, заключается в отсутствии полноценного анализа при восприятии, оценивании и понимании другой личности. При этом социальный стереотип является основой для формирования эталона и/или выделения определенных качеств личности в разряд эталонных [5].

Иной позиции придерживается Н.А. Русина. Рассматривая социальный стереотип как «эмоционально окрашенный, обобщенный, устойчивый, обоснованный общественным и личным опытом, в разной степени адекватной действительности образ целостного класса людей, обладающих определенными свойствами» [9, с. 97], автор указывает на то, что в основе его формирования лежат эталоны, выработанные обществом.

Из вышесказанного следует, что в психологии существуют разные точки зрения на взаимосвязь социального эталона и стереотипа. В соответствии с первой (Е.И. Головаха), стереотипы лежат в основе выработки социальных эталонных. В противовес этому, в соответствии со второй (Н.А. Русина), социальный стереотип формируется на основе выработанных в обществе эталонных. Соответственно стереотип может быть как более обширным феноменом, включающим социальный эталон, так и более узким, включенным в него.

Установочный подход в рассмотрении эталона отмечается в работах А.А. Кроника, П.Н. Шихерева и др. Авторы, положив в основу своих исследований общепсихологические положения теории Д.Н.Узнадзе, рассматривают эталон как результат действия установки, опыта межличностного взаимодействия, актов социальной перцепции. Однако, есть основания полагать, что такая интерпретация понятия «социальный эталон» целесообразна только при описании процесса социализации личности на поздних стадиях онтогенеза и требует более детального анализа процесса принятия объекта в качестве эталонного.

В то же время результаты проведенного социально-психологического исследования свидетельствуют о том, что процесс генезиса социальных эталонов достаточно сложен и не в полной мере изучен. Как показывают исследования А.А. Бодалева, В.Н. Кунициной, В.Н. Панфёрова и др., источником формирования данного феномена выступают нормы социального поведения, выработанные в конкретном обществе, личный опыт человека, знания, приобретаемые в процессе обучения, а также способность анализировать сведения, полученные из разных источников (средств массовой информации, непосредственных контактов со значимыми людьми и т.д.). К перечисленным источникам Н.А.Русина добавляет влияние различных видов искусства и литературы, а также традиции коллектива, в котором формируется личность [9]. Следует отметить, что эталон, принятый в отдельно взятом коллективе, может полностью дисгармонизировать с эталонами, принятыми в социуме. Данное явление требует более подробного рассмотрения с позиции функционирования эталонов на микро- и макроуровнях.

Результаты исследования З.И. Рякиной в полной мере согласуются с указанным выше. Рассматривая процесс развития личности и её профессионального роста, автор пришла к следующему выводу: профессиональный рост становится фактом развития человека, если в процессе профессионализации возникают противоречия, решение которых согласуется с решением противоречий пространства личностных смыслов. К данным противоречиям относятся противоречия: между профессиональным эталоном и образом «Я»; между образом «Я» и реальными характеристиками личности; между требованиями личности и их обозначением в сознании через элементы системы культурных знаков; между сформированными социальными стереотипами и формирующимся в сознании личности эталоном; между реальными требованиями профессии к качествам формирующегося профессионала и ожиданиями сообщества. Если в процессе образования личности эталон навязан, имплицирован сообществом и имеет упрощённо-стереотипизированную структуру, то он неминуемо разрушит систему личностных смыслов, девальвирует систему ценностей, а также окажет негативное влияние на активность человека. Выбор такого эталона в

качестве цели развития не обеспечит профессиональную успешность, и в ряде случаев опосредованно может оказывать деструктивное влияние на представление человека об окружающем его социуме [4]. Таким образом, адекватно сформированный социальный эталон лежит в основе успешности субъекта, разрешения его внутренних противоречий и сомнений. Сложность обозначенной проблемы заключается в определении наиболее приемлемых форм и методов формирования эталона, коррекции представлений о том или ином социальном явлении. Такую точку зрения подтверждают исследования М.А.Блоконь. Автор отмечает, что осознанно принятый социальный эталон может приобретать значимый смысл, определяться самой личностью как цель саморазвития и соответственно через взаимодействие с образом «Я» корректировать его [7].

Исследуя процесс формирования профессионального эталона у студентов и аспирантов, М.А.Блоконь также приходит к выводу, что данный феномен, функционирующий в сознании личности ригиден и не претерпевает значимых трансформаций на этапе вхождения в профессию. Происходящие изменения системы образования не отражаются на качественном составе профессионального эталона студентов и аспирантов в процессе профессионального обучения и на начальном этапе профессиональной адаптации. Было также установлено, что усилению идентификации молодых людей с профессиональным эталоном на данных этапах способствует ориентация молодых людей на процессы самопознания, рефлексии, саморазвития, а также наличие у них положительной педагогической направленности [7].

В контексте обозначенной проблемы особый интерес представляют результаты исследования Е.И. Головаха. Преодоление социальной замкнутости, лежащей в основе неадекватно сформированного социального эталона, согласно мнению автора, может идти двумя путями: через повышение уровня общекультурного развития личности и расширение ее опыта межличностного взаимодействия. Замкнутый образ жизни способствует формированию у личности более жестких оценочных суждений (как стереотипных, так и эталонных), категоричности в оценке. В противовес этому широта спектра интересов, наблюдательность, ориентация на процесс конструктивного общения и пр. способствуют преодолению замкнутости [5].

Анализируя процесс межличностного общения, А.А. Бодалев указал на отсутствие статичности у социального эталона как социально-психологического явления. В процессе развития личности расширяется её опыт взаимодействия с людьми, корректируются те или иные позиции в оценке себя и других и соответственно переосмысливается и трансформируется сам эталон [4].

При столь многообразной трактовке категории «социальный эталон» и сложности его генезиса, в отношении описания структурных компонентов данного феномена можно выделить два наиболее распространенных подхода. В соответствии с первым структура социальных эталонов включает в себя перечень социально психологических качеств (нравственных, волевых и пр.), внешнюю экспрессию (внешний облик) и пр. [8, 9]. Такой перечень позволяет создать достаточно полное описание субъектов межличностного взаимодействия. В то же время у разных людей описание одного и того же эталона может быть различным и даже противоречивым. С точки зрения А.А.Бодалева, данное явление - результат неравнозначного личностного опыта людей, а также неравномерности и вариативности самого процесса формирования социального эталона [4].

В соответствии со вторым подходом социальный эталон имеет сложную внутреннюю структуру, в которой следует выделять три основных компонента:

1. Когнитивный (рациональный, интеллектуальный), который актуализируется в виде ряда оценочных суждений (оценка внешности человека, его способностей и пр.);
2. Образный, который в сознании человека может существовать в виде наглядного, в некоторой степени обобщенного, представления (образ преподавателя, военного и пр.);
3. Эмоциональный, проявляющийся в форме определённых чувств и отношений к явлениям, представленным в социальном эталоне.

Перечисленные компоненты неразрывно связаны между собой, характеризуются внутренним взаимодействием и имеют различное иерархическое соподчинение. Любой из компонентов может характеризоваться как доминирующий, определяющий функционирование остальных. Доминирующая позиция компонента определяется возрастом, полом воспринимающего, степенью информированности его об объекте (его частях), определенном в качестве эталона [6]. В то же время можно предположить, что на первых этапах организации взаимодействия (при очном или заочном знакомстве) людей ведущая роль принадлежит образному компоненту. Сопоставление имеющегося образного компонента эталона в сознании человека и реально воспринимаемого им объекта определяет отношение и суждение воспринимающего, его стратегию поведения и деятельности. В процессе уже сложившихся в определенной степени отношений между людьми или социальными группами преобладающая роль может отводиться как когнитивному, так и чувственному компоненту. Ведущий компонент будет определяться индивидуально-психологическими особенностями взаимодействующих, целями их общения, объективными условиями, в которых находятся люди. Соответственно в рассмотрении вопроса функционирования социального эталона в обществе особое внимание следует уде-

лять его образному компоненту (эталонному образу), который изначально детерминирует процесс взаимодействия, определяет его эффективность.

При всей многовариативности интерпретации понятия «социальный эталон» в психологии, можно выделить еще одну особенность в его рассмотрении - это широту позиций, положенных в основу типологизации данного феномена. Так, анализируя процесс взаимодействия людей, А.А. Бодалев разделяет социальные эталоны на профессиональные, нравственные, ролевые и т.д. [4]. Развивая данную точку зрения и рассматривая социальные эталоны как шаблоны поведения, Я.Л. Коломинский приходит к выводу, что следует сопоставлять личностные эталоны, общественно признанные и реально действующие [6]. Такой подход даст возможность актуализировать проблему социального эталона в обществе, выявить причины неадекватного восприятия человека человеком, наметить пути коррекции и оптимизации межличностного взаимодействия людей.

По направленности описания личности ряд психологов (Н.А. Русина, Т.В. Казак, Я.Л. Коломинский и др.) разделяет социальные эталоны на два типа: отношение личности к самой себе и отношение личности к другим людям. В то же время как отдельный тип авторы выделяют оценочные эталоны, которые появляются в осознанном или неосознанном «эталонировании» качеств личности. Оценочные эталоны могут быть положительными и отрицательными (антиэталон). На основании этого у познающего систему социального взаимодействия субъекта происходит разделение людей в той системе координат (эталон/антиэталон), которая у него сформировалась, а также формирование системы критериев данного распределения.

Систематизируя исследования разных авторов, Т.В. Казак пришла к выводу, что каждый из них ведущую функцию социальных эталонов рассматривает по-разному. Так, Л.И. Анциферова видела ведущую роль социальных эталонов в регулирующей влиянии на развитие и саморазвитие личности, А.С. Золотнякова – в самоконтроле, указывая при этом на значение обратной связи и рассматривая данный феномен как «мерку», с которой человек сопоставляет свои действия, В.Г. Асеев рассматривал социальный эталон как ориентир в выработке определенного личностного качества, обеспечивающий целенаправленную работу человека над собой. Сама исследователь при анализе эталонов несовершеннолетних осужденных концентрирует свое внимание на функции осмысления. Данная функции реализуется при восприятии другого и определяет успешность процесса взаимодействия [8].

С точки зрения Я.Л. Коломинского, основные функции социальных эталонов реализуются в трех направлениях:

- социально-историческом: социальные эталоны обеспечивают сохранение определенного уровня социально-психологической культуры общества, ее преемственности и дальнейшего развития;

- социально-психологическом: социальные эталоны выступают в качестве регуляторов межличностного взаимодействия, обеспечивая понимание между людьми, личностью и группой, различными сообществами;

- личностно-психологическом (социально-психологическом): социальные эталоны ориентируют личность на определенный стиль (алгоритм) поведения и деятельности, выработку тех или иных качеств.

В целом, согласно научных позиций Я.Л.Коломинского, социальные эталоны упрощают сам процесс межличностного взаимодействия, делают его алгоритмичным как во внутреннем (внутренний алгоритм поведения), так и во внешнем (внешний алгоритм поведения) плане. В ряде случаев алгоритмичность межличностного взаимодействия становится автоматичной с упрощенной функцией выбора или принятия решения [6].

Из указанного выше следует:

формирование в сознании человека социального эталона является диалектическим процессом, непосредственно связанным с комплексом условий и факторов социализации личности. Результат сформированности/несформированности и принятия/непринятия субъектом социального эталона определится социально-психологическими особенностями самой личности, общественными отношениями, в которых она находится, а также принципами и методами обучения и воспитания, принятыми институтами социализации. Механизм формирования социального эталона может быть как плавный, поэтапный, так и противоречивый. Навязывание социального эталона и непринятие его личностью может способствовать её внутриличностному конфликту.

содержание социального эталона может быть описано с точки зрения выделения качеств, характеризующих объект как эталонный, или структурных компонентов (когнитивного, образного, чувственного). При этом при анализе формирования и функционирования того или иного эталона особое внимание следует уделять образному компоненту, как определяющему успешность процесса взаимодействия людей.

в психологической науке социальные эталоны рассматриваются как многофункциональное социально-психологическое явление. Спектр выполняемых ими функций определяется типом, к которому относится тот или иной эталон (положительный/отрицательный; личностный/общественный; ориентирующий/оценочный; профессиональный, ролевой и пр.)

Библиографический список

1. Ожегов С.И. Словарь русского языка. М., 2007. 1328 с.
2. Ушаков Д.Н. Толковый словарь современного русского языка. М., 2005. 1216 с.
3. Новейший словарь иностранных слов и выражений. Минск, 2007. 975 с.

4. Бодалёв А.А. О социальных эталонах и стереотипах и их роли в оценке личности // Человек и общество: проблемы социализации индивида. Учёные записки. Вып. IX. Л., 1971. С. 152-160.
5. Головаха Е.И., Панина Н.В. Психология человеческого взаимопонимания. Киев, 1989. 189 с.
6. Коломинский Я.Л. Социальные эталоны как стабилизирующие факторы «социальной психики» // Вопросы психологии. 1972. №1. С. 99-110.
7. Белоконов М.А. Личность, самооценка, эталон в процессе профессионального становления субъектов обучения: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Краснодар, 1999. 18 с.
8. Казак Т.В. Психологическое сопровождение деятельности правоохранительных органов по изучению оценочных эталонов личности несовершеннолетних осуждённых: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Тверь, 2002. 24 с.
9. Русина Н.А. Изучение оценочных эталонов и социальных стереотипов с помощью семантических измерений // Вопр. психол. 1981. № 5. С. 96 –105.
10. Рябикова З.И. Развитие личности и профессиональный рост: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Минск, 1997. 47 с.
11. Головаха Е.И. Путь к зрелости: Формирование социальной зрелости современной Молодёжи. Киев: Молодь, 1988. 80 с.

РАЗДЕЛ 4. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАНИИ

**Белановская О.В., Пацанович И.П. (Минск, Беларусь)
Представления о семье у молодых людей
с различными гендерными характеристиками**

Проблема становления, устойчивости семьи – одна из основных проблем современного общества. Устойчивость брачно-семейных отношений зависит от готовности молодых людей к семейной жизни, где готовность к браку понимается как система социально-психологических установок личности, определяющая эмоционально положительное отношение к семейному образу жизни. Существенное место в представлении молодежи о будущей семье занимают ролевые ожидания.

Изучение семейных ролей лежит на стыке социально-психологического и социологического аспектов семьи. Понятие семейной роли опирается на представления о социальной, половой роли, полоролевой системы и полоролевой дифференциации, что большинством авторов рассматривается как система культурных норм, определяющих допустимые способы поведения и личностные качества на основе половой принадлежности. Ф. Най, Дж. Плек, Дж. Сканцони, рассматривают такое распределение ролей как ядро полоролевой дифференциации в семье [1, с. 173].

Понятие гендера обозначает, в сущности, сложный социокультурный процесс формирования (конструирования) обществом различий в мужских и женских ролях, поведении, ментальных и эмоциональных характеристиках, а результат – это социальный конструкт гендера. «Гендерный стереотип – упрощенный, схематизированный, эмоционально окрашенный образ мужчины и женщины» [2, с.188], [3]. Имея неосознаваемые установки в отношении самого себя, индивид привносит гендерный стереотип в жизнь, реализует стереотипные представления.

Становление гендерной идентичности индивида не обусловлено только и непосредственно наличием гендерной роли и включенных в нее социальных стереотипов, представлений, ожиданий. Они просто должны

стать средствами осознания собственной половой принадлежности и гендерной идентичности, т. е. из внешнего, «заданного» социумом и культурой плана перейти в область внутреннего, личностно-осмысленного принятия гендерной роли и соответствующих ей установок (мнений, оценок, убеждений), которые приобретаются через контакты, в семье, социальной группе, институте и пр.

Гендерные и половые идентичности, как правило, раскрываются через категории «маскулинность» (мужественность) и «фемининность» (женственность). Маскулинность и фемининность - полоспецифичные характеристики личности, они выступают как базовые категории при анализе тендерной идентичности и психологического пола. Маскулинность и фемининность – нормативные представления о соматических, психологических и поведенческих свойствах, характерных для мужчин и женщин.

Выделяют три разных значения понятия «маскулинность»-«феминность» [4].

1. Маскулинность/феминность как дескриптивная, описательная категория обозначает совокупность поведенческих и психологических черт, свойств и способностей, объективно присущих мужчинам/женщинам.

2. Маскулинность/феминность как аскриптивная категория обозначает один из элементов символической культуры общества, совокупность социальных представлений, установок и верований о том, чем мужчина/женщина является, какие качества им приписываются.

3. Маскулинность/феминность как прескриптивная категория - это система предписаний, имеющих в виду не среднестатистического, а идеального «настоящего» мужчину/женщину это нормативный эталон мужественности/женственности.

Исследования последних лет отмечают устойчивую тенденцию во многих регионах мира к сближению стандартов поведения мужчин и женщин, образов маскулинности и феминности. Эту тенденцию можно обозначить как андрогинную.

Для социально-психологического анализа ролей в современной семье первостепенное значение имеет вывод отечественных и зарубежных исследователей о неопределенности норм, регулирующих в настоящее время брачно-семейные, в том числе ролевые, отношения. Такая ситуация ставит перед семьями ряд социально-психологических проблем. Каждому партнеру в семье в целом приходится «выбирать» какой-либо образец ролевого взаимодействия из множества существующих.

Проблема выбора, принятия семьей того или иного ролевого образца неотделима от формирования отношения членов семьи к этому образцу, к своей роли в семье и к выполнению ролей другими членами семьи.

Ю.Е.Алешина [5] приводит следующую классификацию основных ролей в семье.

1. Ответственный за материальное обеспечение семьи.
2. Хозяин – хозяйка.
3. Ответственный по уходу за младенцем.
4. Воспитатель.
5. Сексуальный партнер.
6. Организатор развлечений.
7. Организатор семейной субкультуры.
8. Ответственный за поддержание родственных связей.
9. «Психотерапевт».

Говоря о психологических ролях членов семьи, нужно отметить, что одна роль может существовать только во взаимодействии другими ролями.

В настоящее время традиционные нормы функционально-ролевых отношений постепенно уступают место современным. Современные нормы предполагают не единый для всего общества способ построения функционально-ролевых отношений в семье, а дифференцированный для разных семей, не жесткое закрепление функций за каждым членом семьи по заранее заданным образцам роли, а гибкое распределение обязанностей. Ролевые и функциональные отношения в семье устанавливаются на основе «приобретенных» критериев, таких как личные склонности, способности, опыт, желания, добровольное согласие, степень занятости в производственной сфере и т.д. [1, с. 173].

Происходящие в обществе социальные изменения отражаются и на изменении семейных ролей. Девушки не хотят замыкаться в рамках домашнего хозяйства, стремятся к независимости, к «зарабатыванию» денег и построению профессиональной карьеры. Юноши готовы принять активную позицию женщины в семье, разделить заботы по организации семейного быта и досуга. Вместе с тем, исследователями отмечается низкая значимость родительства как сферы реализации семейной жизни [2].

Любая из социальных или межличностных ролей усваивается человеком еще в детстве в среде сверстников и в родной семье. Эта роль становится привычкой, основной манерой поведения. Исследователи считают, что освоение семейных ролей начинается на основе подражания опыту родителей: 1) усваиваются ценности и смысл семейных отношений; 2) усваиваются конкретные экономические знания и навыки планирования семейного бюджета, а также 3) коммуникативные навыки владения межличностных отношений и разрешения конфликтов [6], [7, с. 82].

Социальная роль распадается на ролевые ожидания – то, чего согласно «правилам игры» ждут от той или иной роли, и на ролевое поведение – то, что человек реально выполняет в рамках своей роли. Всякий раз, беря на себя ту или иную роль, человек более или менее четко представляет связанные с ней права и обязанности, приблизительно знает схему и по-

следовательность действий и строит свое поведение в соответствии с ожиданиями окружающих.

Освоение родительской роли, также как и супружеской, требует от человека принятия на себя обязательств. Начинается освоение семейных ролей с их представления на основе подражания опыту родителей:

- усваиваются ценности и смысл семейных отношений;
- усваиваются конкретные экономические знания и навыки планирования семейного бюджета, а также коммуникативные навыки владения межличностных отношений и разрешения конфликтов.

Освоение социальных ролей – часть процесса социализации личности, непереносимое условие «врастания» человека в общество себе подобных. Усваивая роли, человек усваивает социальные стандарты поведения, учится оценивать себя со стороны и осуществлять самоконтроль [8], [7, с.82].

Сфера жизнедеятельности семьи, непосредственно связанная с удовлетворением определенных потребностей ее членов, называется функцией семьи. Важнейшими функциями семьи в нашем обществе можно назвать:

1) воспитательную, которая состоит в удовлетворении индивидуальных потребностей в отцовстве и материнстве, контактах с детьми, их воспитании, самореализации в детях.

2) хозяйственно-бытовую, заключающуюся в удовлетворении материальных потребностей членов семьи (в пище, крове и т. д.), содействует сохранению их здоровья.

3) эмоциональную – удовлетворение ее членами потребностей в симпатии, уважении, признании, эмоциональной поддержке, психологической защите.

4) духовного (культурного) общения – удовлетворение потребностей в совместном проведении досуга, взаимном духовном обогащении; играет значительную роль в духовном развитии членов общества.

5) первичного социального контроля – обеспечение выполнения социальных норм членами семьи, в особенности теми, кто в силу различных обстоятельств (возраст, заболевание и т. п.) не обладает в достаточной степени способностью самостоятельно строить свое поведение в полном соответствии с социальными нормами [9, с.14-18].

Следует отметить, что в современной семье значительно возросло значение таких функций, как эмоциональная, духовного (культурного) общения, воспитательная. Брак все более рассматривается как союз, основанный на эмоциональных, а не на хозяйственно-материальных связях.

Комплексный показатель, учитывающий как реальное распределение ролей в семье, так и отношение к нему супругов, получил в литературе название поло-ролевой дифференциации. Поло-ролевая дифференциация в широком смысле определяется на основании следующих характеристик:

1) представления супругов о ролях мужчины и женщины (поло-ролевые установки); 2) представления супругов о распределении ролей в семье (частные полоролевые установки); 3) ролевое поведение супругов (реальное распределение ролей); 4) половая идентичность (феминность-маскулинность супругов). Спектр форм поло-ролевой дифференциации достаточно широк, но основными являются: традиционная, антитрадиционная и равноправная, каждая из которых характерна для соответствующего типа семьи.

Традиционная поло-ролевая дифференциация присуща семьям, где обязанности супругов распределены строго в связи с их полом (для женщины уход за домом и воспитание детей, для мужчины материальное обеспечение семьи и поддержание контактов с внешним миром) и каждый из них считает такую ситуацию нормальной и единственно возможной. Антитрадиционная поло-ролевая дифференциация пока встречается довольно редко и характерна в основном для семей Швеции и Финляндии, где отпуск по уходу за ребенком может взять не только мать, но и отец. Равноправная форма отражает ситуацию, когда оба супруга одинаково включены в реализацию семейных ролей и обязанностей и когда каждый из них отвечает в основном за то, что больше соответствует его вкусам и возможностям.

Современная психология ещё не определилась и в отношении родительства как интегрального психологического образования личности, не систематизированы и факторы его формирования. Практически не разработаны также способы целенаправленного формирования осознанного родительства [10, с. 128]. Становление родительства характеризуется согласованием представлений мужчины и женщины относительно роли родителей, функций, распределений ответственности, обязанностей. Именно поэтому в настоящее время актуально изучение представлений студентов о выполнении членами семьи социально-ролевых функций, а также взаимосвязи социально-ролевых функций в будущей семье с гендерными характеристиками юношей и девушек.

В исследовании приняло участие 120 молодых людей: 60 юношей и 60 девушек. Для анализа представлений о распределении основных супружеских ролей использовалась методика «Распределение ролей в семье» Ю.Е.Алешиной, Л.Я.Гозман, Е.М.Дубовской. Опросник содержит 21 вопрос, который имеет 4 варианта ответа. Обработка результатов сводится к подсчету, в какой степени та или иная роль реализуется мужем или женой. При помощи опросника С. Бэм проводилось изучение гендера по параметрам маскулинности – феминности и андрогинности.

По полученные результаты позволяют утверждать, что по исследуемой выборке для 35% девушек характерна андрогинность, 18% - маску-

линность и 47% - феминность. В группе юношей для 22% респондентов характерна андрогинность, 55% - маскулинность и 23% - феминность.

Юноши в большинстве случаев проявляют маскулинность, но степень встречаемости феминности и андрогинности в поведении юношей практически одинаковая. По выборке девушек чаще встречается феминный тип, но в то же время частота встречаемости андрогинного типа практически в 2 раза больше, чем маскулинного. Данные результаты указывают на продолжение изменений существовавших ранее традиционных образцов маскулинности/феминности в современных условиях. Для женского феминного типа характерно стремление к уменьшению проявления маскулиных и феминных характеристик в реальном гендерном поведении, стремление к выраженности феминных и части андрогинных характеристик. Мужской маскулинный тип характеризуется проявлением маскулиных характеристик и равной степенью выраженности андрогинных и феминных. В целом, по всей выборке частота проявления маскулиных, феминных и андрогинных характеристик у студентов практически одинаковая и не имеет значимых различий.

Анализ частотности андрогинности, феминности и маскулинности по выборке (табл.) указывает, что только у 37% испытуемых доминирует маскулинность, у 35% – феминность, тогда как 28% испытуемых характерна андрогинность.

Распределение испытуемых по гендерным категориям

Категории гендера	f	%
Андрогинность	34	28
Феминность	42	35
Маскулинность	44	37
Итого:	120	100

Примечание: f – частота встречаемого признака

Из полученных результатов, были выделены качества, которые испытуемые отнесли к андрогинным, т.е. присущим обоим, мужчинам и женщинам в равной степени. Анализируя эти качества, можно определить среди них несколько направлений:

- 1) качества, связанные с взаимоотношениями (уважительность, напряженность, ревнивость, эгоистичность);
- 2) с отношением к жизни (бодрость, живость, жизнерадостность, оживленность, культурность, оптимизм, энергичность);
- 3) с деятельностью (опытность, трудолюбие, ум, умение работать).

При анализе данных, полученных по методике Ю.Е.Алешинной, Л.Я.Гозман, Е.М.Дубовской «Распределение ролей в семье», и сравнении ре-

зультатов по группам юношей и девушек можно сделать следующие выводы. Существует разница между представлениями у юношей и девушек по степени участия супругов в выполнении ролей организатора семейной субкультуры, воспитателя, ответственного за материальное обеспечение и психотерапевта.

По выборке девушек при оценке роли жены в воспитании детей у 68% опрошенных – высокое значение, в то время как оценка данной роли мужа высокое значение у 44,5% испытуемых. Данные по шкале материальное обеспечение 83,9% испытуемых отметили высокий балл для роли мужа 16,1% - для роли жены. В то же время при оценке участия жены в создании эмоционального климата отмечено, что процент встречаемости высоких значений чаще, чем при оценке этой шкалы по отношению к мужу. Выполнение ролей «Хозяйка-хозяйки» и сексуального партнера имеет приблизительно равные значения высоких значений как при оценке мужа, так и при оценке жены (48,4% и 51,6% соответственно). В подгруппе юношей при оценке роли жены в воспитании детей у 80,6% опрошенных – высокое значение по данной шкале (от 3,6 до 4,0), в то время как оценка данной роли мужа имеет высокое значение у 64,5% испытуемых. Это указывает на то, что юноши считают данную роль «женской» и считают, что воспитанием детей должна в большей степени заниматься жена.

Различия в представлении юношей и девушек о социально-ролевых функциях в будущей семье в представлениях студентов указывают на стереотип разделения ролей на традиционно «женские» и «мужские». Обобщая данные, следует указать, что юноши согласны во мнении, что жена участвует в большей степени в выполнении следующих ролей: воспитателя детей, создателя эмоционального климата, организатора развлечений, «хозяйки» и организатора семейной субкультуры. В свою очередь, мужья, по мнению юношей, участвуют больше в материальном обеспечении семьи и выполняют роль сексуального партнера.

Для проверки гипотезы о взаимосвязи гендерных характеристик и представлений молодых людей о социально-ролевых функциях в будущей семье был использован коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Полученные статистически значимые результаты различий гендерных характеристик и представлений респондентов о социально-ролевых функциях в семье позволяют судить о том, что испытуемые с ярко выраженными маскулинными и феминными характеристиками в своих представлениях о распределении ролей в семье отражают традиционный подход общества: так роль ответственного за материальное обеспечение отводится в большей степени мужу ($p \leq 0,05$).

Респонденты с андрогинной ориентацией не отдают приоритет в ответственности за материальное обеспечение ни мужу, ни жене. Такие «женские» роли как хозяйка и воспитатель у испытуемых с преобладающей андрогинной ориентацией указывают на равное участие в этом обоих

супругов, в то время, как испытуемые с преобладающей феминной ориентацией приписывают выполнение данной роли жене в большей степени по сравнению с мужем. Показатели по шкале ролей «сексуального партнера» и «психотерапевта» у молодых людей с андрогинными характеристиками больше, по сравнению с испытуемыми с феминными характеристиками. По выборке, со снижением показателей феминности увеличиваются показатели по шкале «сексуальный партнер»: проявление различного рода активности в плане сексуального поведения ($r=-0,64$; $p<0,01$). Это может быть связано с тем, что традиционно считается, что инициирует и определяет характер сексуальных отношений муж.

Полученные статистически значимые результаты ($p\leq 0,05$) различий гендерных характеристик и представлений молодежи о социально-ролевых функциях в будущей семье позволяют судить о том, что с увеличением показателей маскулинности увеличиваются показатели связанные с выполнением различных дел и обязанностей, связанных с зарабатыванием денег, обеспечением семьи адекватным для нее уровнем материального благосостояния.

С увеличением показателей феминности увеличиваются показатели по шкале «ответственности за поддержание родственных связей»: участие в семейных ритуалах и церемониях, организацию общения с родственниками, содействие материальному обеспечению, социальному становлению членов семьи ($r= 0,75$; $p<0,05$).

Увеличение феминности ведет к увеличению показателя поддержки, т.е. реализация роли «психотерапевта» связана с активностью, направленной на решение личностных проблем партнера – выслушать, выразить принятие, симпатию, помочь разобраться в проблеме, эмоционально поддержать ($r=-0,48$; $p<0,01$).

Есть различия в проявлении гендерных характеристик со стороны девушек и юношей, что в свою очередь влияет на представления респондентов о распределении ролей в семье ($p\leq 0,05$). Юноши в большинстве случаев проявляют маскулинность, но степень феминности и андрогинности в поведении юношей практически одинаковая. Девушки чаще проявляют феминную ориентацию, но в то же время частота проявления андрогинного типа практически в 2 раза больше, чем маскулинного. Данные результаты указывают на продолжение изменений существовавших ранее традиционных образцов маскулинности /феминности в современных условиях.

Для женского феминного типа характерно уменьшение проявления маскулиных и феминных характеристик в реальном гендерном поведении, а также стремление к выраженности андрогинных и части феминных характеристик. Мужской маскулинный тип характеризуется проявлением

маскулиных характеристик и равной степенью выраженности андрогинных и феминных.

Испытуемые с ярко выраженными маскулиными и феминными характеристиками в своих представлениях о распределении ролей в семье отражают традиционный подход общества: так роль ответственного за материальное обеспечение отводится в большей степени мужу, в то время как студенты с андрогинной характеристикой не отдают приоритет в этом ни мужу, ни жене.

Респонденты с андрогинными характеристиками указывают на равное участие обоих супругов в выполнении традиционно «женских» ролей как «хозяйка» и «воспитатель». Возрастают показатели по шкале ролей «сексуального партнера» и «психотерапевта» по сравнению с молодыми людьми феминной ориентации. Испытуемые с преобладающими феминными характеристиками приписывают выполнение данных ролей жене в большей степени по сравнению с мужем.

Существует разница между представлениями у юношей и девушек по степени участия супругов в выполнении ролей организатора семейной субкультуры, воспитателя, ответственного за материальное обеспечение и психотерапевта. Девушки считают, что в организации развлечений и выполнении роли психотерапевта лидирует жена, а в материальном обеспечении семьи – муж, а организации субкультуры участвуют оба супруга в равной степени. Юноши же считают, что мужа больше участвуют в организации развлечений, равно как и в организации семейной субкультуры.

У юношей и девушек андрогинного типа имеется более богатый репертуар ролевого поведения, чем у юношей маскулиной и девушек феминной ориентации. Андрогиния способствует широкому использованию имеющегося репертуара ролевого поведения в семье. Увеличение уровня андрогинности у личности ведет к потребности соответствовать социальным нормам, склонности к идеализации гармонии межличностных отношений, эмоциональной вовлеченности. С увеличением показателей андрогинности увеличиваются показатели по шкале выполнения семейной роли «хозяина (ки)»: покупка продуктов и приготовление пищи, уход за одеждой, обеспечение уюта, порядка и чистоты в доме. Со снижением показателей андрогинности увеличиваются показатели по шкале: реализация обязанностей, связанных с развитием ребенка в компетентную, моральную и социализированную личность. Чем более проявляется андрогинность, тем выше стремление к оптимистичности, высокой активности, тенденция к доминированию, повышенному уровню притязаний, легкости и быстроте в принятии решений.

Таким образом, результаты проведенного исследования указывают на то, что проявления различных гендерных характеристик в юношеском возрасте влияют на формирование представлений о социально-ролевых

функциях в будущей семье. Выявленные различия в проявлении гендерных характеристик, позволяют судить о том, что у юношей и девушек андрогинного типа имеется более богатый репертуар ролевого поведения, представления о будущей семье отличаются эгалитарной ориентацией, что предполагает обоюдное участие супругов в организации семейной жизни. Происходящие в обществе социальные изменения отражаются на изменениях в выполнении семейных ролей. Так, девушки стремятся к независимости и построению профессиональной карьеры. Юноши готовы принять активную позицию женщины в семье, готовы разделить заботы по организации семейного быта и досуга. Это позволяет судить о необходимости изменения гендерных отношений в семье и в обществе, необходимости формирования представлений молодежи о социально-ролевых функциях в будущей семье с учетом гендерных характеристик личности.

Библиографический список

1. Шнейдер Л.Б. Семейная психология. М., 2005. С.540-548.
2. Берн Э. Игры, в которые играют люди; Люди, которые играют в игры: пер с англ. Минск, 2002. 215 с.
3. Клецина И.С. Психология гендерных отношений: Теория и практика. СПб., 2004. С. 356 – 365.
4. Кон И.С. Сексуальность и культура. СПб., 2004. С.86-100.
5. Алешина Ю.Е., Волович А.С. Проблемы усвоения ролей мужчины и женщины // Вопросы психологии. 1991. № 4. С. 74-82.
6. Собкин В.С., Марич Е.М. Жизненный ориентации родителей детей-дошкольников // Вопросы психологии. 2003. №1. С. 15-17.
7. Социология в вопросах и ответах / ред О.В.Бондаренко. Ростов н/Д, 2000. С.72-86.
8. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. СПб., 2000. С.413-425.
9. Эйдемиллер Э.Г. Методы семейной диагностики и психотерапии. М., СПб., 1996. С. 14-18.
10. Овчарова Р.В. Психологическое сопровождение родительства. М., 2003. С.96-114.

Лобанов А.П., Дроздова Н.В., Радчикова Н.П. (Минск, Беларусь)
Универсальные компетенции
и предпочитаемый стиль научения у магистров

*Мы все учились понемногу:
Чему-нибудь и как-нибудь.
А.С. Пушкин*

При традиционной системе образования, в полном соответствии с диагнозом великого поэта, обучающийся находится в блаженном неведении чему и как его обучают, на каких теоретико-методологических основаниях построен храм психолого-педагогической науки. Незнание порождает зависимость и безответственность по одну сторону и обеспечивает презумпцию невиновности по другую сторону воображаемых баррикад. Напротив, современная двухступенчатая система высшего образования (бакалавриат и магистратура) недвусмысленно обнажает свой фундамент – достижения когнитивной науки и в частности теории метакогнитивизма.

Согласно названной выше парадигме, принято различать познание и метапознание, мышление и метамышление, когнитивные и метакогнитивные процессы. (В результате напрашивается определенная аналогия с «физикой и метафизикой» Аристотеля!?) «Мета» как первая составная часть сложных слов в переводе с греческого языка буквально означает «после», «за» или «через» и обозначает следование за чем-либо, переход к чему-либо, другому, перемену состояния (превращение) [1, с. 305]. Видимо поэтому, Болонский процесс предлагает бакалаврам познание и обучение, магистрантам – метапознание и учение. Другими словами, сохраняя преемственность ступеней высшего образования, можно утверждать, что магистр – это тот же бакалавр, только с приставкой «мета».

Результаты образования и профессиональной подготовки бакалавров и магистров могут быть представлены как инвариантные сочетания предписанных Дублинскими дескрипторами следующих элементов: знание и понимание, применение знаний и понимание, суждение, коммуникативные навыки и способность к самостоятельному обучению [2, с. 75]. При компетентностном подходе цель и результат их образования конкретизируются в формате знаний и компетенций. Например, в соответствии с формулой Дж. Ерпенбека (J. Erpenbeck): компетенция основывается на знаниях, конструируется через опыт, реализуется на основе воли [2, с. 79]. Уровни овладения компетенциями бакалавра и магистра, в основном, отличаются глубиной их осознания и степенью самостоятельности их демонстрации.

Цель нашего исследования заключается в проверке гипотезы о взаимосвязи универсальных компетенций и стилей научения. Формируется ли конкретный стиль научения / обучения в процессе формирования компе-

тенций и привязан ли он к какому-либо их кластеру? При этом под стилем научения / обучения мы будем понимать доступную идентификации и взаимообусловленную совокупность психолого-педагогических воздействий и правил [3]. Выбор магистрантов в качестве испытуемых обусловлен тем, что к концу обучения в магистратуре можно предположить наличие у них сформированных на достаточном уровне компетенций. Всего в исследовании приняли участие 68 магистрантов.

Диагностику компетенций мы осуществляли при помощи «Анкеты оценки компетенций», предложенной в рамках проекта «Настройка образовательных структур (Tuning)» [2]. Однако процедуру прямого ранжирования компетенций мы заменили 5-балльной рейтинговой шкалой Р. Лайкерта, предполагающей их оценивание по степени согласия – не согласия. Методика позволяет выявить степень предпочтения 30 универсальных компетенций, которые могут быть объединены в 3 группы: инструментальные, межличностные и системные компетенции. Инструментальные компетенции предполагают знание конкретного инструмента (средства), понимание которого позволит самостоятельно применять их в теоретической и практической области. Межличностные компетенции включают знания, содержание и навыки межличностного взаимодействия и коммуникации в широком социальном и культурном контексте. Системные компетенции – знания, содержание и навыки, позволяющие специалисту действовать адекватно ситуации в широких областях, то есть компетенции, характерные для осуществления человеком его профессиональной деятельности как системы [4].

Для исследования стилей научения мы использовали тест «Перечень стилей научения» (Learning Styles Inventory, LSI) Дж. Рензулли и Л. Смита, который позволяет идентифицировать индивидуальные предпочтения испытуемых в отношении стилей (стратегий) обучения и научения [3], [5]. Четыре шкалы методики соответствуют четырем типам: активист, мыслитель, теоретик и прагматик. Активисты – порывисты, импульсивны, восприимчивы, гибки и общительны. Они руководствуются философией: «Я попробую что-нибудь еще». Мыслители – осторожны и внимательны, вдумчивы и рассудительны, рефлексивны и предусмотрительны. Их девиз: «Будь осторожен». Теоретики – логичны и рациональны, дисциплинированы и объективны. Их ментальная установка: «Если это логично, то и хорошо». Прагматики – открыты новым идеям, практичны и приземлены. Их кредо: «То хорошо, что работает».

В результате проведенного исследования (рисунок 1) было обнаружено, что магистранты в целом тяготеют к типу «мыслитель» (7,41) и «теоретик» (7,03), чем «прагматик» (5,31) и «активист» (5,13). Результаты согласуются с многолетней практикой подготовки исследователей и с определенной недооценкой практикоориентированной магистратуры.

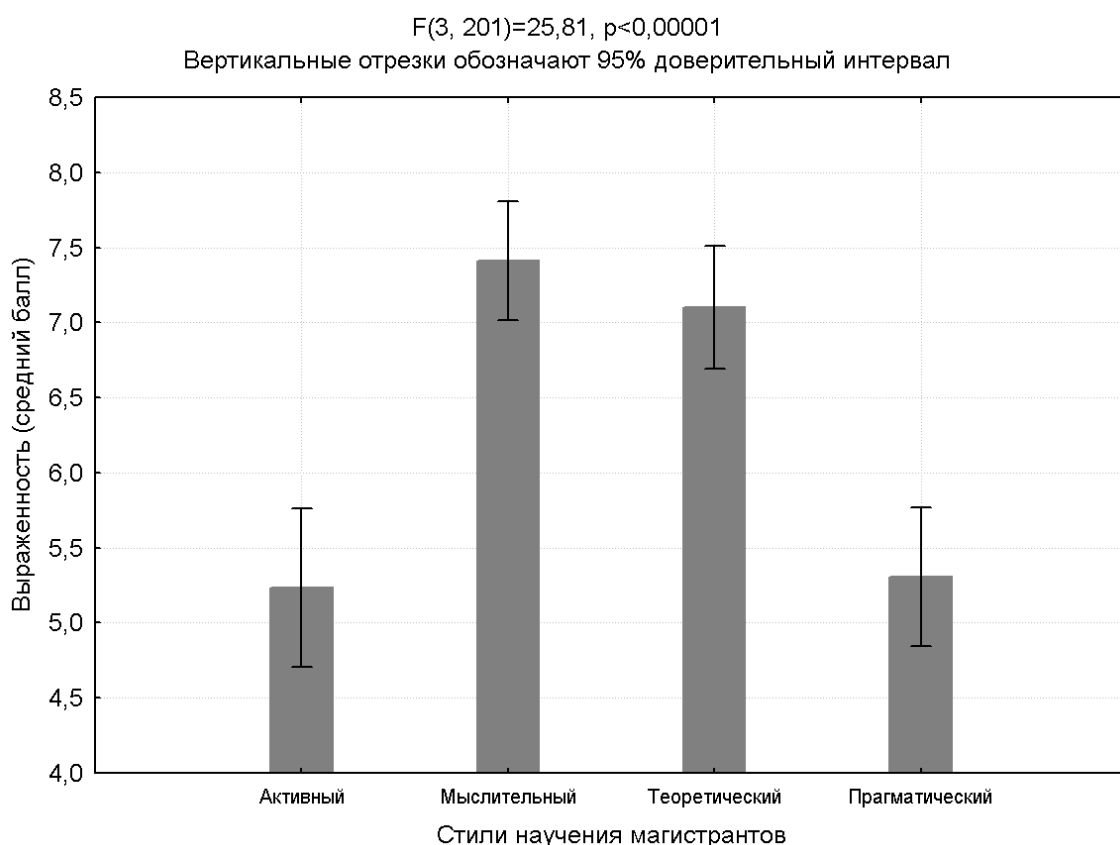


Рис. 1. Показатели выраженности стилей научения магистрантов

По признаку доминирования стиля научения общую выборку можно разделить на 4 группы: активисты (11 человек или 16,18%), мыслители (22 или 32,35%), теоретики (12 или 17,65%) и группа, в которой 2 или 3 стиля представлены на одинаковом уровне (23 или 33,82%, включая единственного представителя типа «прагматик»).

Три первых ранговых места магистранты отдают таким компетенциям, как способность к анализу и синтезу (4,81 балла), способность учиться (4,78) и способность работать самостоятельно (4,75). В то же время, они полагают, что наименьшее значение для их профессиональной деятельности имеют навыки работы в международной команде (3,59), принятие мультикультурности (3,74) и лидерство (3,75). В среднем магистранты более высоко ценят инструментальные (4,53) компетенции, чем системные (4,41) и межличностные (4,1) компетенции. При этом активисты отдают явное предпочтение инструментальным ($ИК_A=5,29$; $ИК_T=4,56$; $ИК_M=4,42$) и системным ($СК_A=4,48$; $СК_M=4,3$; $СК_T=4,22$) компетенциям, а мыслители – межличностным ($МК_M=4,13$; $МК_A=4,08$; $МК_T=3,88$) компетенции.

На основании факторного анализа данных 34 переменные образовали 8 факторов, объясняющие в совокупности 61% общей дисперсии. Стили научения и компетенции одновременно вошли в структуру первых трех и

восьмого факторов. Остальные факторы образованы исключительно компетенциями.

Стиль «прагматик» представлен в структуре первого (F1), восьмого (F8) и второго (F2) (наряду со стилем «теоретик») факторов. F1, который по переменной с наибольшим весом может быть назван «Инициативность и предпринимательство» (0,84) включает 8 системных компетенций, 1 инструментальную («навыки принятия решений» – 0,46) и 2 межличностные («работа в команде» и «навыки межличностных отношений» – по 0,38) компетенции. Кроме названных выше компетенций стиль «прагматик» (0,45) соотносится с «лидерством» (0,68), «навыками разработки и управления проектами» (0,64), «стремлением к успеху» (0,56), «заботой о качестве» (0,54), «применением знаний на практике» (0,51), а также «креативностью» (0,42) и «адаптацией к новым ситуациям» (0,40).

В структуре F8 стиль «прагматик» (0,61) присутствует с наибольшей нагрузкой и образует положительные и отрицательные связи с разными группами компетенций. Он положительно связан с инструментальными компетенциями «навыки решения проблем» (0,38) и «основы профессиональных знаний» (0,32) и системной компетенцией «забота о качестве» (0,32). Одновременно стиль «прагматик» демонстрирует наличие отрицательных связей с межличностной компетенцией «работа в команде» (-0,54) и системными компетенциями «адаптация к новым ситуациям» (-0,35) и «лидерство» (-0,32).

В F2 оба стиля – «теоретик» (-0,76) и «прагматик» (-0,54) – демонстрируют обратную связь с «навыками работы в международной среде» (0,73), «креативностью» (0,61) и «знанием второго языка» (0,35). Видимо, прагматизм, приземленность и рационализм магистрантов позволяют им трезво оценивать возможности реализации названных выше компетенций.

Наибольший интерес представляет анализ структуры F3, который включает сразу 3 стиля: мыслитель, активист и теоретик (рис. 2). Фактор объединяет 8 переменных. Наибольший вес принадлежит стилю «мыслитель» (0,74), который отрицательно связан с показателями стиля научения «активист» (-0,60) и положительно – «теоретик» (0,32). Наиболее близко к стилю «мыслитель» примыкает системная компетенция «способность работать самостоятельно» (0,60), к стилю «теоретик» – межличностная компетенция «способность к критике и самокритике» (0,28).

Корреляционный анализ (по методу Пирсона) обнаружил всего 10 статистически значимых корреляций (от 0,26 до 0,41) между стилями научения и компетенциями магистрантов. Так, стиль «активист» коррелирует с «навыками принятия решений» (0,27) и «навыки межличностных отношений» (0,28). Другими словами, можно утверждать, что интересы носителей данного стиля лежат в области социальных отношений. Стиль «мыслитель» имеет слабую связь инструментальной компетенцией «навыки ре-

шения проблем» (0,26). Стиль обучения «теоретик» отрицательно коррелирует с «креативностью» (-0,33) и «работой в международной среде» (-0,41). Стиль «прагматик» положительно коррелирует с «лидерством» и «навыками разработки и управления проектами» (0,24), «стремлением к успеху» (0,28) и «применением знаний на практике» (0,29) и отрицательно взаимосвязан со «знанием второго языка» (-0,28).

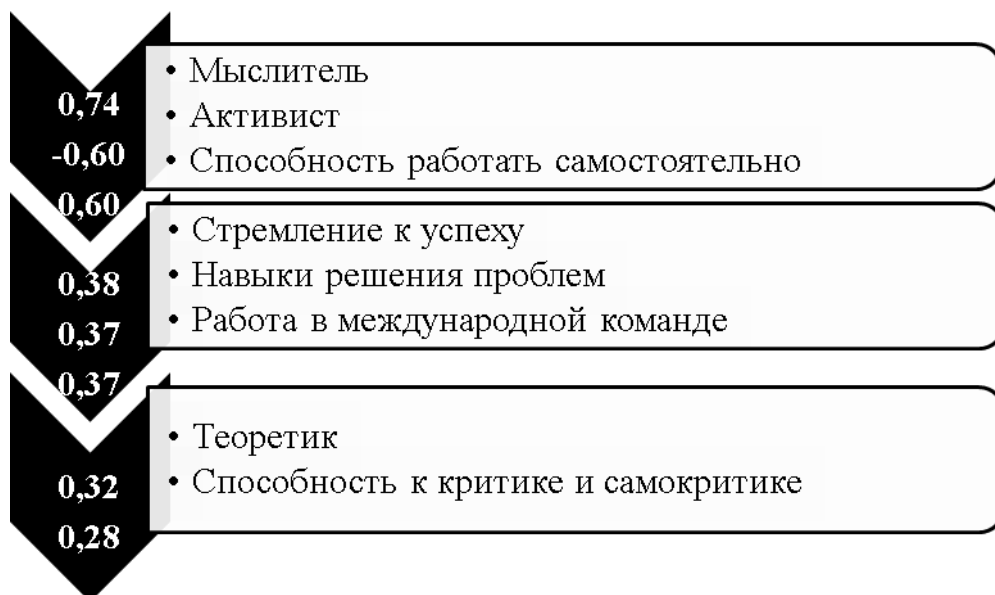


Рис. 2. Структура фактора (F3)

Результаты исследования компетенций магистрантов в целом не противоречат ранее полученным данным. Компетенции представляют собой текущий (полидетерминированный, слабоструктурированный и неустойчивый во времени) конструкт. С одной стороны, действительно достаточно одного семестра, чтобы в условиях специально-организованного обучения произошли глубинные изменения в профессиональной компетенции [6] и компетентности [7] студентов. С другой стороны, как утверждает Я. Фринстон, профессиональная компетентность проявляется спустя 2-3 года реальной профессиональной деятельности [цит. по 6]. Мы полагаем, что процесс формирования компетенций и компетентности необходимо рассматривать на когнитивном и метакогнитивном уровне. Просто иметь компетенции явно не достаточно. Они должны стать гибким, осознанным, активным потенциалом личности. Их мало иметь, их необходимо демонстрировать. Что касается стиля научения, то, видимо, он принадлежит метакогнитивному уровню, это более позднее и интегрированное образование. Стиль не является реальной сущностью как мышление или способность. Он характеризует способ ее познания и научения чему-либо в процессе этого познания. Можно сказать, что способ научения (и формирования компетенций и компетентности) должен быть стильным, то есть согласно словарю иностранных слов быть «выраженным в определенном стиле» [2,

с. 474]. В психологии образования такой подход нашел отражение в теории циклов обучения Д. Колба.

Выводы

В результате проведенного исследования нам не удалось обнаружить устойчивых взаимосвязей стилей научения и компетенций. Возможно, их поиск осложнен нестрогим характером самого термина «компетенция». Возможно, декларативным характером реализации компетентностного подхода и недостаточным уровнем сформированности (и востребованности) компетенций на двух уровнях образования. Как бы то ни было, можно сформулировать ряд умозаключений:

1. Современные магистранты формируются в основном по типу исследователя, теоретическая подготовка доминирует над ее прикладными аспектами, что ограничивает ее практико-ориентированную направленность. Им явно не хватает прагматизма и активности, в контексте парадигмы активного субъекта.

2. Магистранты отдают явное предпочтение таким компетенциям, как способность к анализу и синтезу, способность учиться и работать самостоятельно, полагая, что наименьшее значение для их профессиональной деятельности имеют навыки работы в международной команде, принятие мультикультурности и лидерство. Они ценят инструментальные компетенции выше, чем системные и межличностные компетенции.

3. Стили обучения имеют слабую связь с компетенциями магистрантов. Компетенции разных групп (инструментальные, межличностные, системные) не демонстрируют явной привязанности к определенному стилю.

Библиографический список

1. Словарь иностранных слов. М., 1986. 863 с.
2. Проектирование государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения. М., 2005. 126 с.
3. *Лефрансуа Г.* Прикладная педагогическая психология. СПб, 2003. 416 с.
4. *Пунтус Е.В.* К проблеме формирования инструментальных компетенций у студентов в условиях аграрного колледжа / *Инновации в образовании*, 2010. № 12. С. 11-125.
5. *Инновационные методы обучения в гражданском образовании* / Под ред. В.В. Величко. Минск, 2001. 168 с.
6. *Перфильев Ю.С., Цугленок Н.В., Шершнева В.А., Макаров А.В., Федин В.Т.* Компетентностный подход в образовательной практике высшей школы. Красноярск, 2012. 406 с.
7. *Лобанов А.П.* Когнитивный и метакогнитивный мониторинг результатов образования // *Экспериментальный метод в структуре психологического знания*. М., 2012. С. 486-491.

Рудзинская Т.Ф. (Саратов)

Детская одаренность как социально-психологическая проблема

Тема одаренности с разной силой и оттенками начинает звучать в психологических исследованиях как зарубежных (Дж. Гилфорд, П. Торренс, Ф. Баррон, К.Тейлор, Дж. Кэррол, Б. Блум, Ж. Брюно и др.) так и отечественных ученых (А.М. Матюшкин, Н.Б. Шумакова, Г.Д. Чистякова, В.С. Юркевич, Д.Б. Богоявленская, Н.С. Лейтес, А.И. Савенков и др.), начиная с начала XIX века.

Каждый из авторов вкладывает свое понимание в термин «одаренность». Согласно определению Ф. Гальтона, «Одаренность - уровень развития каких-либо способностей человека, связанный с их развитием, но, тем не менее, от них не зависимый» [1, С. 24].

Б.М. Теплов считал, что одаренность - это качественно своеобразное сочетание способностей, от которого зависит возможность достижения большего или меньшего успеха в выполнении той или иной деятельности [2, С. 213].

Современные отечественные психологи понимают под одаренностью «системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких (необычных, незаурядных) результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми». Одаренным предлагается считать ребенка, «который выделяется яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями (или имеет внутренние предпосылки для таких достижений) в том или ином виде деятельности» [3, С. 75].

Выделяют разные виды одаренности:

1) опираясь на деятельностный критерий: интеллектуальная, художественно-эстетическая (например, хореографическая, сценическая и т.д.), коммуникативная (лидерская и аттрактивная) и др.;

2) по степени сформированности одаренности: актуальная и потенциальная одаренность;

3) по форме проявления: явная и скрытая одаренность;

4) по широте проявлений в различных видах деятельности: общая и специальная одаренность;

5) по возрастному критерию: ранняя и поздняя одаренность.

По решению Всемирной организации здравоохранения одарённые дети входят в «группу риска» наряду с малолетними правонарушителями, социальными сиротами. Многие исследователи считают, что одаренным необходимы специальные индивидуальные программы, специально подготовленные учителя, специальные школы.

Несмотря на пристальное внимание к данной проблеме со стороны государства, представителей системы образования и разных областей науки, несмотря на четко прописанные психолого-педагогические направления работы с одаренными детьми, а также функционирующие государственные программы поддержки одаренных детей (например, Федеральная целевая программа «Одаренные дети»), лишь малая часть «особых» детей раскрывает свои способности в полной мере, сохраняя при этом свое социально-психологическое здоровье.

Рассмотрим основные социально-психологические факторы, затрудняющие самореализацию и социально-психологическую адаптацию одаренных детей.

Первым фактором на наш взгляд является несовершенство реально существующей практики идентификации детской одаренности в образовательных учреждениях. Традиционные психолого-педагогические методы и мероприятия, практикующиеся как в детских садах, так и в школах не позволяют достоверно диагностировать детскую одаренность.

В качестве второго фактора, оказывающего отрицательное влияние на прогноз развития одаренности в детском возрасте, можно обозначить «эксплуатацию» детской одаренности педагогами и администрацией тех учреждений, в которых получает образование ребенок. Постоянное включение ребенка в олимпиадно-конкурсный цикл приводит к эмоциональному истощению детского организма, а также все больше отрывает от коллектива сверстников, что нарушает социально-психологическую адаптацию одаренного ребенка.

Третий фактор – это личностная деформация одаренных детей, обучающихся в условиях специальных школ для одаренных детей. Так, например, Т. В. Снегирева на основании социально-психологического исследования межличностных отношений одаренных подростков, обучающихся в спецшколе, пишет, что «...нередко процесс адаптации здесь приобретает поистине драматические формы, проявляющиеся порой в возникновении у подростков «чувства различия», т. е. сознания, что они хуже других...» [4, С. 19]. Ситуация при этом усугубляется еще и тем, что эти испытывающие неуспех и в учении, и в общении школьники «перестают расценивать как свои характеристики не только позитивные качества, которые обуславливают или символизируют успех в учении и общении, но и целый ряд важнейших нравственно-этических черт» [4, С. 20]. По сути, и высокий и низкий статус воспитанника в неформальной структуре этого закрытого учреждения зависит от того, насколько он «продвинут» в профилирующей дисциплине и насколько быстро он прогрессирует в этой области, т. е. от темпов его «продвижения». Т.В. Снегирева подчеркивает, что «специфика типа учебной деятельности в, например, физико-математических школах, продиктованная ее специализацией, обусловила

адаптивное изменение системы ценностей учащихся: круг доминирующих ценностей сузился, ограничившись, главным образом, функционально полезными качествами развития, способностей, воли...; именно учебная деятельность становится для учащихся той сферой действительности, с которой, прежде всего, связывается реализация «Я» и преимущественно через которую происходит осознание себя». Автор приходит к следующему выводу - «ценность общения как сложного комплекса взаимоотношений между людьми и отношений личности к окружающим снижается» [4, С. 19].

В качестве четвертого фактора, затрудняющего становление личности одаренного ребенка, можно обозначить неготовность педагогов работать с «особыми» детьми. Профпригодность отдельного педагога к работе с одаренными учащимися зависит от сформированности толерантного отношения к одаренности, отношения к творческой личности и ее «творческой». J. G. Geake и M. U. Gross, проведя исследование учителей в Англии, Шотландии и Австралии, которые имели опыт работы с одаренными детьми, выявили негативные чувства обследованных по отношению к одаренным детям. По мнению авторов, это было обусловлено диссонансом между когнитивными и социальными способностями детей [5, С.58]. Если опираться на данные, полученные Н. М. Фостик, нарушение эмоционального, когнитивного и поведенческого компонентов отношений «учитель—ученик» приводит к возникновению устойчивой тревожности у одаренных учащихся старшего подросткового возраста [6].

Особого внимания заслуживает проблема жизнедеятельности одаренных учащихся в условиях общеобразовательной школы. Внутренняя неординарность одаренного ребенка, как правило, неадекватная самооценка, своеобразие интересов, несклонность к конформизму, монополизация внимания взрослых - затрудняют вхождение такого ребенка в коллектив сверстников. Эмпирически доказано, что одаренные дети, как правило, критически относятся к окружающим, проявляют нетерпимость к ровесникам с более низким интеллектуальным развитием, выказывают агрессивность или, наоборот, стремятся к подчеркнутому одиночеству [7], [8], [9], [10]. Учащиеся же общеобразовательных школ относятся к одаренным ученикам, если не жестко агрессивно, то настороженно-негативно [7], [8], [11].

Таким образом, рассмотрение проблемы детской одаренности сквозь социально-психологическую призму позволяет четко обозначить факторы риска развития неординарных детей и подростков как в системе специального, так и в системе общего образования. Особую роль при этом приобретают не только диагностико-коррекционные мероприятия, направленные на учащихся с особыми образовательными потребностями, но и социально-психологическая диагностическая и тренинговая работа со школьными

классами общеобразовательных учреждений, в которых обучаются одаренные дети.

Библиографический список

1. Гальтон Ф. Наследственность таланта, ее законы и последствия. СПб., 1875. 314 с.
2. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий. М., 1961. 536 с.
3. Юркевич В. С. Одаренные дети и интеллектуально-творческий потенциал творчества // Психологическая наука и образование. 2009. № 4. С. 74-86.
4. Снегирева Т. В. Процесс социально-психологической адаптации в условиях специализации учебной деятельности (на материале физико-математических школ): Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1978. 175 с.
5. Geake J. G., Gross M.U. M. Teachers' negative affect toward academically gifted students: An evolutionary psychological study // Gifted Child Quarterly. 2008. 217p.
6. Фостик Н. М. Психологические проблемы одаренных подростков в процессе школьного обучения: Дисс. ... канд. психол. наук. М., 2005. 180 с.
7. Богоявленская, М.Е. Природа «проблем» одаренных: методическое пособие / Электронный ресурс. <http://www.den-za-dnem.ru> (Дата обращения 21.10.2013)
8. Кондратьев М. Ю. Социальная психология закрытых образовательных учреждений. СПб., 2005. 304 с.
9. Матюшкин А.М., Яковлева Е.Л. Учитель для одаренных. М., 1991. 242 с.
10. Одаренные дети в школе (из опыта работы) // «Учитель в школе» №3, 2010 // Электронный ресурс. http://intellektsystem.ru/articles_1_71.html (Дата обращения 21.10.2013)
11. Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н.С. Лейтеса. М., 1996. 416 с.

Гормоза Т.В. (Минск, Беларусь)

Использование активных методов

в профессиональной подготовке социальных педагогов

Специфика высшей школы обуславливает необходимость формировать познавательную и профессиональную мотивацию, целостное представление о профессиональной деятельности, профессиональное творческое мышление, включающее умения анализировать, обобщать, сопоставлять. В последние годы активно используются термины «педагогические технологии», «техники образования», «инновационные технологии», которые зачастую понимаются как синонимы и представляют собой рациональные эффективные способы педагогической деятельности. Информационные технологии образования содействуют решению задач формирования и становления специалистов, делают процесс обучения более интенсивным, способствуют совершенствованию форм и методов организации учебного процесса и развитию профессионально-творческого потенциала

личности, обеспечивают переход от механического усвоения знаний к умению приобретать их самостоятельно. Под информационным обеспечением учебного процесса понимается система информации, необходимая для преподавания различных учебных дисциплин и помогающая реализовать различные формы обучения.

Применение в учебном процессе высшей школы современных технологий в сочетании с необходимым инновационным обеспечением способствует решению проблемы активизации познавательной деятельности, развитию профессионально значимых качеств личности студентов, позволяет формировать не только познавательную, но и профессиональную мотивацию будущей профессиональной деятельности. Практические занятия формируют систему профессиональных знаний, умений и навыков, обеспечивают эмоциональную насыщенность занятий. Использование активных методов обучения способствует развитию эмоциональных и рефлексивных компонентов деятельности педагога-психолога, повышению эмоциональной устойчивости и последующей адаптации к профессиональной деятельности.

Границы взрослости разными авторами (Б.Г. Ананьев, Д.Б. Бромлей, Э. Эриксон и др.) определяются по-разному, но можно считать, что студенческий период охватывает два возрастных этапа – юность и раннюю взрослость. Профессиональное самоопределение тесно связано с формированием мировоззрения (И.С. Кон), упрочением ядра ценностных ориентаций (Е.И. Головаха), становлением системы жизненных смыслов (К.А. Абульханова-Славская), развитием жизненных планов (Е.А. Климов). Таким образом, в проблеме профессионального самоопределения можно выделить ценностно-нравственный компонент, планировочный, информационный и эмоциональный.

Профессиональное самоопределение продолжается на протяжении всего периода обучения в вузе. По Е.А. Климову, основными его этапами являются: формирование профессиональных намерений и выбор профессии, профессиональное обучение, адаптация к профессиональной деятельности, профессиональная самореализация и овладение профессиональным мастерством. Сложность и специфика профессионального самоопределения обусловлены, с одной стороны, кризисом юности, с другой стороны тем, что адаптация к профессиональной деятельности фактически предшествует профессиональному выбору. Отсутствие уверенности в правильности выбора снижает эффективность профессионального обучения. Чтобы учебная задача была принята обучаемым, она должна приобрести для него личностный смысл и значимость. С другой стороны, становление субъектной позиции студента обусловлено его активным включением в учебную деятельность. Перевод учебной задачи в целевые установки, формирование познавательных интересов учащихся требует от педагога использова-

ния соответствующих активных методов обучения. Основными формами и методами активного обучения являются обучающие игры, решение педагогических ситуаций и их анализ, использование методов развития личности и творческой самостоятельности студентов, имитационное моделирование.

Деловая игра предъявляет особые требования к организации учебного процесса, позволяет реализовать личностно-ориентированный подход в обучении, представляет собой сочетание индивидуальной и коллективной деятельности, способствует развитию рефлексивных способностей, самостоятельности. Получаемая в ходе лекций информация обсуждается и закрепляется в процессе семинаров-дискуссий. Использование деловых игр и тренингов способствует развитию навыков и умения общаться в профессиональной деловой обстановке. Моделирование сложной педагогической ситуации и принятие по ней решения в условиях дефицита времени развивает коммуникативные навыки. Дискуссии по актуальным для педагогов-психологов проблемам, которые моделируются в деловой игре, помогают определить профессиональный потенциал ее участников, способствуют развитию необходимых коммуникативных качеств и умений, в том числе организовать свое психическое состояние, вести диалог.

Профессия педагога-психолога предъявляет особые требования к эмоциональной саморегуляции, что, в совокупности с часто повторяющимися неблагоприятными эмоциональными состояниями, в конечном итоге приводит к повышению эмоционального напряжения, развитию психосоматических заболеваний, к закреплению отрицательных личностных качеств. В итоге существенно снижается эффективность деятельности и взаимоотношений педагога с детьми и коллегами, возможны проявления дезадаптации молодого специалиста, формируется неудовлетворенность своей профессией. Введение в процесс профессионального обучения деловых игр и тренингов, нацеленных на повышение эмоциональной устойчивости, является объективным требованием к психологической подготовке к профессиональной деятельности.

Для повышения эмоциональной устойчивости и адаптации к напряженным формам деятельности были использованы деловые игры, представляющие собой специфические и неспецифические способы саморегуляции эмоционального состояния, профилактики и преодоления состояния эмоциональной напряженности. К специфическим способам относят формирование истинной педагогической направленности, профессионального самосознания, психологической культуры, которая раскрывается в понятиях «эмпатия», «экспрессивные умения», «культура педагогического общения». К неспецифическим способам – приемы релаксации, специальные физические и дыхательные упражнения, самоконтроль внешнего проявле-

ния эмоционального состояния, развития навыка нахождения и снятия «мышечных зажимов».

По итогам проведенного исследования можно сделать следующие выводы. Подготовка и совершенствование психолого-педагогических кадров, эффективность деятельности которых связана с решением целого комплекса профессиональных задач, должна осуществляться с позиций системного подхода. В ходе учебного процесса необходимо осуществлять развитие не только системы знаний, умений, навыков, а также профессионально значимых качеств личности. С этой целью необходимо использовать комплекс методов активного обучения, дополняющий методы традиционного обучения.

Целостное использование комплексной системы способов подготовки способствует развитию эмоциональной устойчивости студентов в процессе обучения в педагогическом вузе. Студенты включаются в работу по созданию модели личности педагога, опираясь на традиционную для психологии структуру личности, которая включает в себя направленность, характер, темперамент, опыт и способности.

Деловая игра является универсальным методом, активизирующим познавательную активность студентов и формирующий систему профессиональных знаний, умений и навыков, необходимых педагогу-психологу. Деловая игра обеспечивает эмоциональную насыщенность занятий, стимулирует развитие познавательного интереса и активности участников; позволяет глубже раскрыть специфику профессиональной педагогической деятельности, проявляющуюся в ее преимущественно коммуникативном характере; осознать особую значимость эмоциональных и рефлексивных компонентов, сопровождающих все аспекты деятельности педагога-психолога.

Коллективная учебная деятельность способствует накоплению опыта нравственных отношений, переживаний, развитию способности сопереживать; формирования эмпатии как профессионально значимого качества личности педагога; проявлению самостоятельности; возникновению единства целей всех участников учебного процесса. Применение в учебном процессе высшей школы современных технологий в сочетании с необходимым информационным обеспечением способствует решению проблемы активизации познавательной деятельности студентов, их профессионально-личностному развитию.

РАЗДЕЛ 5. ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

Толочек В.А., Винокуров Л.В., Иголевич Н.И. (Москва)
**Сопряженная профессиональная карьера
и восприятие профессионально важных качеств
партнеров учебной деятельности***

Феномен *асимметрии восприятия* в наших работах рассматривался давно. В 1980-2000 годах был описан феномен асимметрии восприятия профессионально важных качеств (ПВК) друг друга управленцами, включенными в управленческие структуры (радикально различались предпочтения руководителями подразделений предприятий ПВК выше- и нижестоящего руководителя, государственными служащими, менеджерами частных компаний); также имели место асимметричные различия в предпочитаемом распределении функций управления в управленческих структурах [1], [2], [3], [4], [5], [6], [7]. Этот устойчиво проявляющийся в разных видах совместной трудовой деятельности феномен *асимметрии восприятия качеств друг друга партнерами совместной деятельности* в наших работах первоначально рассматривался в ключе ресурсов управления и повышения эффективности взаимодействий партнеров. В более широком контексте *асимметрию восприятия* можно рассматривать как сущностное свойство социально-психологических и профессионально-функциональных «связок» субъектов, образующих качественно новые «единицы» («диады» и «триады»), становление которых происходит в совместной деятельности людей.

Если под малыми социальными группами в психологии чаще подразумевают контактные социальные группы, члены которых занимали социально равные позиции (то есть, малые группы рассматриваются в плане

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта РГНФ «Сопряженная профессиональная карьера», проект № 11-06-00031а.

изначальной горизонтальной организации, в которых начинаются процессы *вертикальной самоорганизации* – лидерство, распределение статусов, ролей и т.п.), в совместной профессиональной деятельности мы имеем почти противоположные эффекты (то есть, малые группы с *изначальной вертикальной организацией*, с изначально заданными ролями и функциями людей, в которых начинаются процессы *горизонтальной самоорганизации* – перераспределение трудовых функций, социальных ролей и т.п., с учетом индивидуальности членов диад и триад).

Феномен *асимметрии восприятия* качеств друг друга партнерами совместной деятельности и *перераспределения* трудовых функций, социальных ролей и др. в малых группах (диадах и триадах) с *изначальной вертикальной организацией* нам представляется универсальным, присущим многим видам деятельности [2]. В контексте проблемы *сопряженной профессиональной карьеры* (СПК) он рассматривается как один из психологических механизмов обеспечения успешности совместной деятельности [8]. Предполагается также, что СПК (т.е., взаимная зависимость складывающейся профессиональной карьеры людей, функционально тесно взаимодействующих) имеет явные и латентные фазы, начинается задолго на вступления в должность работника, имеет выраженную эволюцию. В этой эволюции взаимодействия и отношения субъектов внутри функциональной связки, или *диады «Преподаватель – студент»*, могут рассматриваться как предкарьера, первая фаза, как своего рода «эмбриональная» фаза феномена *сопряженной профессиональной карьеры* (СПК) студентов, будущих специалистов [8].

Объектом настоящего исследования сопряженная профессиональная карьера субъектов совместной деятельности. В качестве модели настоящей НИР был избран образовательный процесс в вузе и его ключевая «единица» - *функциональная связка «Преподаватель – студент»*; соответственно *предметом* – восприятия и взаимные предпочтения профессионально важных качеств (ПВК) партнерами учебно-образовательной деятельности (преподавателями и студентами).

На первой стадии НИР нами изучались предпочтения преподавателями и студентами качеств, обеспечивающих успешность учебной деятельности студентов. Эти качества были условно названы *профессионально важными качествами* (ПВК), по аналогии с содержанием с пониманием ПВК субъекта профессиональной деятельности в психологии труда. Очевидно, что обучение в вузе можно рассматривать как предфазу будущей профессиональной деятельности молодого человека, как важную часть подготовки к ней. Таким образом, в учебно-функциональной связке «преподаватель – студент» мы находим аналог ранее изучаемых «диад» и «триад» на моделях разных видов профессиональной деятельности и использу-

ем научное понятие с устоявшимся содержанием - *профессионально важные качества* (ПВК).

В серии исследований, выполненных в Московском государственном психолого-педагогическом университете (ф-т физического воспитания), Уральской академии государственной службы (ф-т менеджмента) и Пермском государственном университете (исторический ф-т), в качестве испытуемых выступили студенты 1 – 5 курсов в возрасте от 19 до 25 лет (всего – 148 чел.). Им предлагалось выступить в качестве экспертов и оценить значимость разных качеств субъектов образовательного процесса. Использовались чистый лист бумаги с двумя вопросами: А. «Какие профессионально важные качества (компетенции) *студента* высшей школы являются «необходимыми и достаточными» для его успешного обучения в вузе (т.е., позволяют быстро, легко и успешно усваивать материал, способствуют профессиональному становлению молодых людей)»? В. «Какие профессионально важные качества (компетенции) *преподавателя* высшей школы являются «необходимыми и достаточными» для успешного обучения студентов в вузе (т.е., позволяют им быстро, легко и успешно усваивать материал, способствуют профессиональному становлению молодых людей)»? Множество суждений наших экспертов (в каждой выборке называлось от 50 до 70 качеств, названных ими) объединялись в группы ПВК (профессионально важных качеств) на основании качественного анализа. Мнения студентов-экспертов, обучающихся в разных вузах, в целом, были согласованы в отношении выделяемых ими ПВК, но, естественно, сильно различались по частоте их выделения.

На основании результатов НИР установлено, что: 1) *Асимметрия восприятия ПВК партнеров, занимающих разные иерархические позиции.* 2) *Образ нижестоящего партнера по функциональной иерархии – студента, более редуцирован и беден в сравнении с большим спектром качеств, необходимых преподавателю.* 3) *Имеет место выраженная индивидуальную вариативность ПВК, выделенных разными экспертами.* 4) *Совокупности выделенные ПВК отражают контрастное распределение социальных ролей в диаде: активные роли приписываются преподавателю – носителю значимых профессиональных, личностных качеств, коммуникативных навыков, физической привлекательности и пр., а выражено пассивные – студенту, в лучшем случае, проявляющем себя как дисциплинированный исполнитель.* К специфическим особенностям восприятия качеств партнеров по образовательному процессу можно отнести: 1) *Субкультурную детерминацию выделяемых экспертами качеств.* 2) *Зависимость спектра выделяемых качеств обоих партнеров от особенностей будущей профессии.*

Как выводы НИР констатировалось: «1. Субкультура (корпоративная культура организации и сопряженные условия среды, особенности буду-

щей профессии и пр.) оказывают мощное влияние на актуализированные в функциональных диадах «преподаватель – студент» ПВК, рефлекслируемые экспертами как «необходимые и достаточные» для их успешной учебной деятельности. 2. ПВК, приписываемые экспертами разным партнерам образовательного процесса, характеризуются выраженной асимметрией (отчасти отражающей, видимо, функционально необходимую для целостной социальной единицы – «диады»; отчасти, отражающей несовершенства организации учебного процесса и взаимодействий его партнеров). 3. Рефлекслируемые как «необходимые и достаточные» ПВК имеют чрезвычайно широкую дисперсию. Субъективные суждения ... 50% экспертов совпадают ... в отношении менее двух процентов ... от общего числа выделенных групп ПВК... 4. Выделенные экспертами ПВК партнеров отражают контрастное распределение их социальных ролей: активные роли приписываются преподавателю, а выражено пассивные – студенту» [7, с.123].

На второй стадии НИР было продолжено изучение феномена асимметрии восприятия. Выделенные преподавателями и студентами группы ПВК обобщались в общей анкете в 46 пунктов (исходя из предположение о феномене «диады» как единицы анализа). Студентов и преподавателей просили выступить в качестве *экспертов*. Вопрос испытуемым-студентам письменно формулировался так: «Прошу оценить в баллах (от 0 до 9) уровень развития профессионально важные качеств (компетенций) *студента* высшей школы, которые являются «необходимыми и достаточными» для его *успешного* обучения в вузе (т.е., позволяют быстро, легко и успешно усваивать материал, обеспечивают поддержание благоприятного психологического климата в аудитории, способствуют профессиональному становлению молодых людей)»? Такой же вопрос формулируется и в отношении их партнеров совместной (учебной) деятельности – о преподавателях: «Прошу оценить в баллах (от 0 до 9) уровень развития профессионально важные качеств (компетенций) *преподавателя* высшей школы, которые являются «необходимыми и достаточными» для *успешного* обучения студентов в вузе (т.е., позволяют студентам быстро, легко и успешно усваивать материал, обеспечивают поддержание благоприятного психологического климата в аудитории, способствуют профессиональному становлению молодых людей)»? Такие же вопросы предлагались и преподавателям вуза.

Было опрошено 155 студентов вторых – пятых курсов двух вузов РФ (РГПУ им. А.И.Герцена, С.Петербург и УрАГС, Челябинск) и 6 преподавателей названных вузов. В первой выборке студентов (РГПУ) при *повторном опросе* использовалась несколько отличная инструкция: а) «Какой *минимально необходимый* уровень развития профессиональных качеств (компетенций) присущ Вам, является «необходимым и достаточным» для успешного обучения в вузе»; б) «Какой *минимально необходимый* уровень

развития профессиональных качеств (компетенций) преподавателя приемлем, важен для Вас, является «необходимым и достаточным» для успешного обучения в вузе». Если первую инструкцию можно считать сравнительно нейтральной то во второй акцентировались субъективные предпочтения студентов.

На третьем этапе учитывалась учебная успеваемость 155 студентов 2 – 5 курсов 8 учебных групп двух вузов (РГПУ им.А.И. Герцена – 4 группы, всего 95 чел; УрАГС – 4 группы, 60 чел.). Выборки студентов РГПУ представляли обучающиеся по специальности «Организационная психология» (95 чел.), студентов УрАГС по специальности «Менеджмент организации» (60 чел.), т.е. обе выборки были сходны по осваиваемой специальности. На основании предварительного анализа были выделены по две группы студентов – «успевающих», имеющих средние оценки от 4,5 до 5,0 (30 чел. и 14 чел.) и «неуспевающих», имеющих средние оценки от 3,4 до 3,0 (15 чел. и 18 чел., соответственно). Данные среднеуспевающих (средний балл за сессию от 4,45 до 3,50 не учитывались). Таким образом, первую выборку представляли 30 «успевающих» (33% от общего числа студентов РГПУ) и 15 «неуспевающих» (17%), вторую - 14 «успевающих» (23% от общего числа опрошенных студентов УрАГС) и 18 «неуспевающих» (30%). По данному критерию выборки были сопоставимыми.

В дальнейшем анализе оценки студентов («ПВК студента», «ПВК преподавателя») сопоставлялись между собой, с оценками преподавателей («ПВК студента», «ПВК преподавателя»), соответственно в первой и во второй выборках. Кроме того, проводился и *кросс-анализ* – сопоставление оценок студентов одного вуза и оценок преподавателей другого вуза. Использование 10-балльной шкалы интервалов позволяло привлекать комплекс методов параметрической статистики. Для изучения взаимосвязей использовались описательная статистика, корреляционный, факторный, дискриминантный, кластерный анализ, t- сравнение; анализировались как исходные данные (типичные матрицы), так и транспонированные матрицы (т.е., «профили», «портреты» студентов и преподавателей).

Ожидалось, что на модели учебной деятельности студентов будут получены сходные результаты, ранее полученные на модели *спорта высших достижений* («тренер – спортсмен») и *управленческой деятельности* («вышестоящий руководитель – руководитель») [1], [2]. *Гипотезы*: 1) учебная успешность студентов зависит от меры согласованности представлений о ПВК партнеров учебной деятельности (преподавателя вуза и студента); 2) более важным для успешности деятельности выступает мера сходства представлений «снизу – вверх».

Результаты исследования. Вследствие большого массива выявленных зависимостей в настоящей статье будут представлены лишь некоторые из них. Экзаменационные оценки опрошенных преподавателей тесно кор-

релировали с оценками других преподавателей данного вуза ($r = 0,68 - 0,82$). Тест-ретестовые опросы представлений преподавателей («ПВК преподавателя» и «ПВК студента») также тесно коррелировали ($r = 0,55 - 0,87$). Оценки ПВК преподавателя: успевающими студентами находились в диапазоне $r = 0,400 - 0,800$ (среднее $r = 447$); неуспевающими - $r = 0,300 - 0,800$ (среднее $r = 0,400$); самооценки студентов (или «ПВК студента») успевающими студентами также были в интервале средней и высокой тесноты связи (r среднее = $0,429$) как и неуспевающими ($r = 0,473$). Оценки студентов двух образов (Я-ПВК и ПВК преподавателя) при первой и второй инструкции были умеренно тесными (чаще в диапазоне $r = 0,400 - 0,500$). Таким образом, самооценки и оценки преподавателей характеризовались высокой надежностью и валидностью. Можно считать, что наши эксперты были типичными преподавателями, а их оценки – адекватно отражающими успеваемость субъектов; полученные НИР - корректными, а обобщения на их основании правомерными.

В НИР установлено следующее:

1. Имеет место высокая межиндивидуальная вариативность всех оценок студентов («ПВК студента» и «ПВК преподавателя») в обеих выборках. Чаще *стандартные отклонения* были более значительными в подгруппах неуспевающих (в первой и второй выборках), чем в подгруппах отличников (на 20 – 100%) как в отношении оценок ПВК студента, так и ПВК преподавателя. Диапазон оценок составляет у успевающих студентов составляет до 30 – 90% диапазона шкалы, у неуспевающих – до 20 – 100%, т.е. несколько больше.

2. Высокая межиндивидуальная вариативность всех оценок («ПВК студента» и «ПВК преподавателя») характерна и для преподавателей обоих вузов. *Стандартные отклонения* в оценках ПВК преподавателя чаще превышали 1,00, в оценках ПВК студентов – 2,00; т.е., в оценках ПВК студентов были больше в 1,5 – 2,0 раза. Диапазон оценок составляет: оценок ПВК студента - до 50 – 90% диапазона шкалы, ПВК преподавателя - до 30 – 50% размера шкалы.

3. Оценки ПВК обоих партнеров учебной деятельности были связанными как согласно представлениям студентов, так и преподавателей. Я-ПВК(оценки преподавателей) и *ПВК преподавателя*, оцениваемые студентами составляли $r = 0,448 - 0,468$; *ПВК студента*, оцениваемые преподавателем и Я-ПВК в оценках студентов - $r = 0,249 - 0,287$.

Мера различия между самооценками преподавателей и оценками «ПВК преподавателя» «успевающими» и «неуспевающими» студентами в первой выборке составила 0,80 и 0,97 балла (у неуспевающих различие было большим), во второй – 0,62 и 0,53 балла соответственно (у «неуспевающих» различие было меньшим).

4. Корреляции образов преподавателя «Я-ПВК» и «ПВК студент» (в оценках преподавателей) дало умеренную связь: $r = 0,440; 0,576; 0,685; 0,686; 0,297; 0,341$; среднее = 0,504. Имеет место как умеренная согласованность двух образов субъектов функциональной диады у опрошенных преподавателей, так и согласованность между всеми преподавателями каждого из этих образов. Привлечение эксперта для оценки профессионального уровня опрошенных преподавателей и последующий сравнительный анализ не выявили заметных отличий между квалификацией преподавателя и его образами «Я-преподаватель-ПВК» и «ПВК студент». Образы каждого из субъектов диады «Преподаватель – студент» у преподавателей обоих вузов сходны. Скорее, здесь имеет место некоторый инвариант.

5. Разделив студентов второй выборки (УрАГС) – 2,3,4,5 курсов на студентов младших курсов (2 и 3 к.) и старших курсов (4 и 5 к.) установили следующее: а) мера различия между оценками преподавателей должного уровня развития «ПВК студента» и представлениями студентов о должных качествах студентов («Я-ПВК») у «успевающих» 2 и 3 к. была сравнительно велика и меньше у «неуспевающих» – 1,63 и 0,75 балла соответственно; при этом у первых по всем 46 ПВК (100%) оценки студентов были выше оценок преподавателей, оценки «неуспевающих» - лишь по 35 переменным (76%) выше и по 11 (24%) ниже оценок преподавателей; в) мера различия между оценками преподавателей «ПВК студента» и представлениями студентов о должных качествах студентов («Я-ПВК») у «успевающих» 4 и 5 к. была более выраженной и менее у «неуспевающих» – 1,83 и 0,63 балла соответственно; при этом у первых по всем 46 ПВК (100%) оценки студентов были выше оценок преподавателей, оценки «неуспевающих» - лишь по 26 переменным (61%) выше и по 18 (39%) ниже оценок преподавателей. Другими словами, отклонение от ожидаемого преподавателями уровня развития ПВК студентов у успевающих младших курсов всегда было положительным (т.е., выше ожидаемой преподавателями «нормы» ПВК) и выраженным по всем ПВК, у неуспевающих - в 2 раза менее выраженным и лишь по 75% ПВК положительным. У представителей старших курсов эти различия усилились: отклонения успевающих стали больше по 100% ПВК в среднем – 1,83 балла; у неуспевающих меньше – 0,63 и выше лишь по 61% ПВК, а по 39% ПВК ниже «нормы» в представлениях преподавателей.

6. Как общие тенденции можно выделить у неуспевающих студентов следующие: 1) более низкие оценки «ПВК студента» в отношении: а) свойств интеллекта, обучаемости, знаний, эрудиции, «общей базы»; б) умений умственной работы (умения выделять главное, анализировать, работать с информацией, структурировать и т.п.); в) общих качеств, обеспечивающих успешность в любой деятельности (внимание, прилежание, упорство, настойчивость, трудолюбие, дисциплинированность и т.п., а

также - мотивация, целеустремленность, стрессоустойчивость и т.п.); 2) более высокие оценки «ПВК студента» в отношении общительности, коммуникабельности, дипломатичности; 3) более высокие оценки «ПВК преподавателя» в отношении: а) требований к методической компетентности преподавателя (гибкости, креативности, умения преподавать, строгости и т.п.) при заниженных требованиях к действительному профессионализму (опыту, профессиональным знаниям, эрудиции и т.п.); б) в отношении общих качеств, обеспечивающих успешность в любой деятельности (внимание, прилежание, ответственность, трудолюбие, дисциплинированность и т.п.). Другими словами, представления неуспевающих студентов о требованиях к качествам студента были более искажены, занижены и менее адекватны, сравнительно с представлениями успевающих. В отношении оценки качеств преподавателя представления у неуспевающих студентов, с одной стороны, были занижены в отношении действительного профессионализма преподавателя (знаний предмета, опыта и т.п.), с другой – завышены в отношении методических аспектов преподавания, обеспечивающих психологический комфорт обучающихся и общих качеств преподавателя (трудолюбие, активность и т.п.). В целом, в первой выборке (СПбГПУ) оценки у неуспевающих они были несколько завышены, сравнительно с успевающими студентами, во второй (УрАГС), наоборот, заниженными.

Если в оценках «ПВК студента» есть более или менее выраженные различия между студентами с разной успеваемостью и стажем обучения, то в оценках «ПВК преподавателя» все студенты, скорее, единодушны. Концепт «ПВК преподавателя» характеризовался меньшей межиндивидуальной вариативностью оценок его составляющих – отдельных ПВК. Следовательно, более важным, критериальным условием успешности совместной деятельности выступает сходство у партнеров образа «ПВК преподавателя», чем образа «ПВК студента»; большую роль играет мера сходства оценок о своих качествах преподавателя и оценок «ПВК преподавателей» студентами, чем мера сходства оценок студентами «ПВК студента» и оценок «ПВК студента» преподавателем.

Обобщение вышепредставленных и других данных позволило сформулировать следующие *выводы*.

1. В учебной деятельности студентов (совместной деятельности студентов и преподавателей) формируется феномен – целостная социально-психологическая и профессионально-функциональная единица, диада «Преподаватель – студент».

2. Взаимодействия субъектов в диадах «Преподаватель – студент» не являются жесткими, жестко взаимно обуславливающими успешность деятельности (учебной успешности студентов). Психологические образы партнеров диад (Я и Другой) допускают большую вариативность представлений о ПВК партнеров. Высокая межиндивидуальная вариативность

оценок отдельных качеств, умеренные корреляции целостных паттернов качеств (профилей, «портретов» субъектов) не позволяет говорить о наличии одного единственного типа «успешного» или «неуспешного» студента. При этом более высокая согласованность оценок субъектов о ПВК взаимодействующих партнеров (преподавателей и студентов) чаще коррелирует с успеваемостью как отдельных студентов, так и среднегрупповой, т.е., *индивидуальной успешностью и групповой*.

3. Одним из очевидных условий («условий», «факторов», «детерминант» по Б.Ф.Ломову) учебной успешности студентов выступает уровень развития их индивидуальных умений и навыков умственной работы, а также ориентация на профессиональную или методическую компетентность (подготовленность) преподавателя.

4. Значительные различия в данных двух выборок можно понимать как весомое влияние *субъкультуры* - корпоративной культуры разных вузов и специфики получаемого студентами образования, выступающих в качестве «условия» их учебной успешности. Разные доли (пропорции) успевающих и неуспевающих студентов также отражают своеобразную «субкультурную норму». Важную роль в становлении адекватного сходства (меры различия в допустимом диапазоне) играет *опыт* – стаж учебной деятельности студентов.

5. Для успешности совместной деятельности более важна согласованность представлений нижестоящего субъекта (субъекта с меньшим социальным статусом) о Другом (о выше стоящем партнере) с представлениями вышестоящего субъекта о себе (более статусного), чем обратная картина – мера согласованности представлений вышестоящего о нижестоящем партнере и оценок последним своих качеств.

Библиографический список

1. Толочек В.А. Управленческая триада: психологическая совместимость руководителя и подчиненного// Социологические исследования. 1993, № 2.
2. Толочек В.А. Стили профессиональной деятельности. М.: Смысл, 2000. 199 с.
3. Толочек В.А. Асимметрия восприятия партнеров по управленческой деятельности // Акмеология. 2001. № 1. С. 36-41.
4. Толочек В.А. Современная психология труда. СПб., 2008. 432 с.
5. Толочек В.А. Искажения восприятия профессионально важных качеств (компетенций) партнера в управленческой иерархии / Проблемы социальной психологии личности. Вып.7. Саратов, 2009. С.171-186.
6. Толочек В.А., Винокуров Л.В., Ресурсы управления и искажения восприятия профессионально важных качеств/ компетенций партнера в управленческой иерархии// Социология и управление персоналом. Вестник университета. № 14, 2009. С. 115-118.
7. Толочек В.А., Жданова С.Ю., Иоголевич Н.И., Палей В.И. Асимметрия восприятия профессионально важных качеств взаимодействующих партнеров (на примере образовательного процесса в высшей школе) // Проблемы социальной психологии личности. Вып.8. Саратов, 2010. С. 113-123.

8. Толочек В.А. Сопряженная профессиональная карьера субъекта: контексты и измерения // Человек. Сообщество. Управление. 2011. № 2. С. 48-61.

Черникова Т.В. (Волгоград)

Мотивационно-рефлексивные индикаторы эмоционального выгорания в медицинской профессии

Термин «эмоциональное выгорание», который в 1974 г. ввел *H. Freudenberger*, обозначает прогрессирующее негативное состояние интенсивно работающего человека, сопровождающее его непродуктивное защитное поведение. Психологическое содержание эмоционального выгорания квалифицируется как комплексный специфический ответ личности на особенности профессиональной деятельности и производственной среды, субъективно воспринимаемые как неблагоприятные [1], [2], [3].

Сорок лет изучения научно-психологического феномена выгорания (*staff-burnout*) не привели к однозначному ответу на вопрос о валидности методов его изучения. Более того, как вывели в своем сравнительном исследовании А.А. Хван и Т.Н. Чиркова, тестовые значения по шкалам одной и той же методики на примерно одинаковых выборках (педагогические коллективы школ) могут различаться в разы [4]. Вероятно, этим объясняется происходящее в психологической науке смещение интереса исследователей от изучения психофизиологических и предметно-производственных факторов, провоцирующих выгорание, в сторону изучения социальных – организационно-культурных, государственно-экономических, общественно-политических. Возможно, отечественные традиции исследования синдрома по компонентам и факторам, идущие от работ *C. Maslach & S. Jackson* (Л.И. Вассерман, В.А. Винокур, Н.Е. Водопьянова, В.Е. Орел, А.А. Рукавишников и др.), и по уровням, идущие от работ *M. Burisch* (В.В. Бойко, С.В. Филина), требуют пересмотра в двойном плане. С одной стороны, изучающим явление выгорания ученым в разных странах предстоит в обязательном порядке ссылаться на социально-экономический контекст профессиональных обстоятельств испытуемых. С другой стороны, в силу недостаточности простой констатации выгорания и требования психопрофилактической работы по итогам исследования, предстоит усилить научное внимание к личностным факторам противостояния синдрому, разрушающему личность.

Нами была предпринята попытка интеграции естественнонаучных, деятельностных и гуманитарных традиций исследования эмоционального выгорания специалистов помогающих профессий для научного обоснования комплекса диагностических средств для системного эмпирического анализа предпосылок эмоционального выгорания [5]. Исследование было

выполнено в 2011–2012 г. при финансовой поддержке РГНФ и администрации Волгоградской области рамках научно-исследовательского проекта «Эмоциональное выгорание: диагностика предпосылок и психопрофилактика у выпускников медицинского вуза» (проект № 11-16-34003а/В). Цель работы заключалась в изучении обобщенных диагностических характеристик состояния эмоционально-смысловой сферы получаемой профессии у выпускников медицинского вуза с целью разработки психопрофилактического содержания учебных курсов специализации. Новизна исследовательского ракурса определялась сочетанием трех задач, выбранных для реализации. Предстояло, во-первых, иерархизировать стрессогенные факторы помогающих профессий в медицинской сфере; во-вторых, выявить типологию выпускников медицинского вуза по смысловому содержанию профессии и уровневым характеристикам эмоционального выгорания; в-третьих, определить ориентиры для разработки учебных курсов, модулей и заданий психопрофилактического содержания [6].

Анализ литературы по проблеме и проведенная совместно с В.В. Болучевской первичная обработка диагностических материалов 762-х респондентов позволили предположить наличие трех основных групп предпосылок эмоционального выгорания, которые в различном их соотношении и степени выраженности дают клиническую картину эмоционального выгорания. Первая группа предпосылок – конституционально-физиологических – включала в себя *полоролевою конституцию* и *стрессоустойчивость* как альтернативу эмоциональному выгоранию. Вторая группа предпосылок – предметно-профессиональных – связывалась со *специализацией обучения, социально-психологическими установками* личности и особенностями ее *коммуникации*. Третья группа предпосылок – личностно-психологических – специально рассматривается нами в рамках данной статьи. Кроме тестовых показателей *креативности*, в данную группу вошли результаты изучения *профессиональной мотивации* и *рефлексивности* посредством проективных методик, модифицированных автором или предложенных им самим, прошедших апробацию на больших группах в работе по оценке кадров [7].

Так, оказалось, что значения по шкале креативности теста САМОАЛ прямо не коррелирует с общим показателем эмоционального выгорания. Имеется, однако, статистически значимая отрицательная взаимосвязь креативности с эмоциональным истощением ($r=-0,161$; $p<0,001$) и положительная взаимосвязь со шкалой редукции личных достижений ($r=0,154$; $p<0,001$). Исследования профессиональной мотивации проводились с применением метода неоконченного предложения, рефлексивности – метода проективного сочинения «Я и моя работа». Специальная задача этого раздела диагностической работы состояла в том, чтобы выявить текстовые (а значит, речевые) индикаторы эмоционального выгорания, которые можно

учитывать при организации психопрофилактической работы со студентами в рамках консультативной и групповой развивающей работы.

Диагностические данные 725 студентов-выпускников и интернов всех факультетов ВолгГМУ были проанализированы в соотношении с показателями мотивации одновременно по модальности (положительная и отрицательная) и по модифицированной нами классификационной сетке, предложенной А.К. Марковой, А.Б. Орловым и Л.М. Фридманом, разделяющей мотивы на предметно-профессиональные (в том числе учебно-профессиональные и самообразовательные), социальные (включая широкие социальные и позиционные) и творческие. Сущность мотивации рассматривалась, по Е.П. Ильину, как переживание долженствования с участием волевого усилия. Именно это определение, на наш взгляд, в полной мере отражало общие интенциональные устремления респондентов исследуемой выборки.

Общий количественный расклад мотивационных суждений выпускников ВолгГМУ по положительной (54,10%) и отрицательной (45,90%) модальностям составил 1,2:1,0. Согласно проведенному М. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури анализу экономических, социальных, моральных и индивидуальных факторов мотивации работников, соотношение положительных и отрицательных мотивов, если оно бывает меньше, чем 3:1, приводит к невозможности организационного и профессионально-личностного развития. Полученные в нашем исследовании данные, вероятно, отразили остро осознаваемый студентами-выпускниками разрыв между низким социально-экономическим статусом профессии врача и ожидаемой со стороны общества максимальной отдачей от работы, в содержании которой заложена высокая юридическая ответственность и пожелание-требование оказывать самоотверженную помощь, в том числе в условиях ограниченной материально-технической оснащенности лечебного учреждения. Безусловно, положение выпускников усугублялось негативными переживаниями по поводу бессилия от неблагоприятного исхода болезни, в том числе необратимого для пациентов и др. Наличие амбивалентной мотивации, вызвано, по свидетельству Е.В. Карповой, двумя антимотивационными факторами. Это, во-первых, низкий уровень сформированности позитивных учебных мотивов (на выборке ВолгГМУ они составили менее 1/10 от общего числа мотивационных суждений); во-вторых, наличие и значимость для личности внеучебных мотивов (в данном случае широких социальных – признания ценности профессии в обществе; а также узких социальных, позиционных – ориентации на личную выгоду).

Социально-экономическая ситуация перехода из учебной среды в профессиональную представлена во всей выборке подавляющим количеством (87,39%) суждений о социальной детерминации мотивов трудовой

деятельности, среди которых отрицательные (их 44,22%) незначительно преобладали над положительными (43,17%).

Кроме жалоб на слабую экономическую и юридическую защищенность, уязвимость от требовательно-капризного и агрессивного поведения больных, перегрузок из-за необходимости подработок (что чревато врачебными ошибками и судебными разбирательствами), выпускники указывали на неизбежность ролевого конфликта (глава семьи не может ее содержать на зарплату врача) и дестабилизацию, в итоге, личной жизни. Общий вес предметно-профессиональных мотивов для всей выборки составил 9,73%, мотивов творческого характера – 2,88%.

Общие показатели мотивации имели различия в группах испытуемых по мере нарастания проявлений эмоционального выгорания от сверхнизких показателей к сверхвысоким. Общие тенденции изменения составили: во-первых, увеличение веса мужской выборки (в группе с низкими значениями их было 22,35%, в группе с высокими значениями – 73,0%!); во-вторых, снижение доли предметно-профессиональных мотивов (от 11,51% в первой группе до 7,66% в пятой); в-третьих, соотношение групп положительных и отрицательных мотивов, вес которых варьировался от 45,62% до 58,76%. Нагляднее всего различия просматривались в эмоциональной окраске суждений, отнесенных в группу индикаторов социальной мотивации.

Количественные результаты исследования рефлексии профессиональной деятельности по результатам анализа текстов проективного сочинения «Я и моя работа» имели дифференцированные проявления в зависимости от вида. На первом месте по выраженности – рефлексия личностная (52,76% суждений). По мере нарастания показателей эмоционального выгорания повышался вес суждений личностной рефлексии (26,67% – 50,00% – 40,71% – 73,08% – 73,33%), которая выражалась преимущественно суждениями самоопределения. По мере роста выраженности эмоционального выгорания от первой эмпирической группы к пятой отмечено все более критическое осмысление личностных возможностей и своего места в медицинской профессии, вплоть до отказа от нее за несколько месяцев до получения диплома специалиста.

На втором месте по степени представленности – интеллектуальная рефлексия (32,56% суждений проективного сочинения). В показателях интеллектуальной рефлексии наблюдалась обратная указанной в предыдущем абзаце динамика. По мере увеличения показателей эмоционального выгорания в эмпирических группах уменьшалось число суждений интеллектуальной рефлексии (53,33 – 45,46 – 32,74 – 17,95 – 13,33). Иначе говоря, вопросы содержательного освоения профессии отступали на задний план, на первое место выходили проблемы ее эмоционально-личностного восприятия. Возможно, полученная картина косвенно свидетельствовала о смещении проблемы отношения к получаемому медицинскому образова-

нию. Эта проблема, вероятно, носила интеллектуально-образовательный характер для эмоционально устойчивых выпускников, в достаточной мере идентифицированных с профессией, и характер личностной проблемы – для отвергавших профессию накануне получения престижного диплома. Подтверждение тому нашлось в содержании текстов проективных сочинений, различающихся по содержанию в группах с различным уровнем эмоционального выгорания.

В зависимости от диагностируемого уровня эмоционального выгорания участники исследования были разделены на пять групп. Далее в тексте дается характеристика каждой группы с анализом показателей, полученных в результате применения проективных методик из программы диагностики.

Характеристика группы испытуемых со сверхнизким уровнем эмоционального выгорания. Первую группу составили 85 обследованных (11,72% от общей выборки в 725 человек). Среди них было 19 мужчин (22,35% от числа респондентов первой группы) 65 женщин (76,47%), один испытуемый (1,18%) не указал пола.

Мотивационные характеристики группы с самыми низкими показателями эмоционального выгорания не дали, однако, достаточных оснований для того, чтобы считать диагностические данные этих респондентов наиболее благоприятными. По сравнению с другими испытуемые этой группы в большей степени были ориентированы на выполнение учебной нагрузки, и только у них были указания на «удовольствие от наличия личного багажа знаний и умения им пользоваться», а также на то, как «трудно быть умным». Они не видели, как другие, препятствий для творческого самовыражения, и для них «поиск и интериоризация новых знаний, освоение ранее неизвестных навыков, обмен опытом – этот процесс был сравним с искусством создания шедевра, требовал от них как от художников вдохновения, концентрации, самоотдачи». У испытуемых отмечен баланс положительных (43,32%) и отрицательных (43,78%) социальных мотивов. Широкие социальные мотивы содержали ориентацию на «помощь и облегчение жизни», «возможность передавать людям медицинские знания», но при этом отмечалась «низкая востребованность профессии клинического психолога в городе», «отсутствие авторитета врача у населения». Положительные позиционные мотивы связывались с возможностями «общения с людьми», «самоутверждения через востребованность» и «карьерный рост», а отрицательные – с «низкой зарплатой» и «большой ответственностью», «риском контакта с инфицированными людьми», «не всегда вменяемыми посетителями аптек» и «скандальными пациентами». Общий тон суждений опросных листов по исследованию профессиональных мотивов носил довольно формальный характер. В них просматривалась отстраненность от предмета труда. Возможно, в эту группу вошли те,

кто не испытывал остроты материальных проблем, был ориентирован на постдипломное образование или на работу в другой области, с медициной не связанной. Об этом свидетельствовали тексты опросных листов будущих клинических психологов, специалистов по социальной работе в здравоохранении, фармацевтов с их предпринимательской ориентацией. Получалось, что низкие показатели эмоционального выгорания были свойственны лицам, не вовлеченным по разным причинам в содержание профессиональной деятельности и, таким образом, вовсе не свидетельствовали об их эмоциональном благополучии.

Общий рефлексивный тон (по И.Н. Семенову и С.Ю. Степанову) нарративных методик в первой группе был связан с положительным отношением к сфере труда, удовлетворенностью принадлежностью к группе профессионалов, среди которых отчетливо осознавался недостаток собственного практического опыта: «Моя работа и я очень подходим друг другу: моя работа ответственная и требует большого внимания, я – ответственная и внимательная»; «Надеюсь, что моя работа позволит постоянно развиваться в профессионально-личностном плане»; «Работа клинического психолога, в первую очередь, дает возможность познавать себя и отвечать на многие вопросы».

Отмечается радость от общения с «умными людьми» и принятие «контингента больных». Суждения, отнесенные к личностному типу рефлексии, отражали феноменологию освоения профессии и динамику ее квалификации по мере обретения трудового статуса. Проблематизировались вопросы трудоустройства, но не профессионального самоопределения (возможно, как не имеющие актуальной остроты), напр.: «Бывает, что для оценки значимости той или иной вещи нам необходимо прочувствовать ее утрату. Это в полной мере относится ко мне. Когда мне пришлось оказать в трудной жизненной ситуации и я на некоторое время отлучилась от профессиональной стези, я столкнулась с чувством тоски»; «Хочется работать по профессии, но очень мало мест; надо иметь очень хороших знакомых, чтобы устроиться».

Характеристика группы испытуемых с низким уровнем эмоционального выгорания. Во вторую эмпирическую группу были объединены 88 человек (12,14% от всей выборки). В ее состав вошли преимущественно женщины – 77 человек (87,50%). Мужчин в этой группе было всего 11 (12,50%).

По мотивационным характеристикам это оказалась самая благополучная группа испытуемых. Только у ее участников имелись исключительно положительные учебно-профессиональные мотивы («огромный багаж знаний, полученный в университете, является частью моего личностного становления») и самые высокие по сравнению с другими показатели стремления к самообразованию («в медицине, тем более в хирургии, нуж-

но развивать абсолютно разносторонние качества в собственной личности»). Показатели творческой мотивации профессиональной деятельности в этой группе были самыми высокими. Они вызваны не только «вдохновением и радостью от труда», но также «творческими моментами в решении организационных задач», «возможностью делать открытия в себе и людях», «совершать личный выбор». Широкие социальные мотивы носили личностную окраску. Положительные связывались с «ответственностью за жизнь и здоровье», реализацией «возможности оправдать доверие людей»; привлекало «благородство профессии», где можно «помочь людям обрести главную ценность – здоровье», «помочь человеку, сделав его сильнее». Отрицательные мотивы выражались через суждения сожаления о «снижении профессиональных качеств (превращение провизоров в продавцов)», о вреде «доступных и поверхностных медицинских знаний», о вынужденном уходе специалистов из профессии: «Из-за невысоких зарплат многие действительно светлые головы сходят с пути науки, чтобы жить более обеспеченно». В данной группе было заметно, что позитивные позиционные мотивы напрямую соотносились с характеристиками труда («стабильность», «умственный труд»), его условиями («чистота», «сплоченность медицинского персонала»), характером общения (с новорожденными, беременными женщинами, детьми), своей профессиональной ролью («спасать жизнь, снимать боль», «качественно выполнять самую гуманную, полезную работу»). Негативные позиционные мотивы, кроме сетований на «низкую зарплату», «ненормированный рабочий день», «эмоциональную погруженность», включали в себя переживания «стыда за недостойное поведение коллег», необходимость приложения «огромных усилий и терпения, что иной раз бывает не под силу и требует силы воли». В силу наметившейся интеграции профессионального и личностного содержания профессии, эта группа явилась наиболее устойчивой к эмоциональному выгоранию. Судя по мотивационным показателям, ее представителей характеризовала вовлеченность в профессиональную работу, позитивный эмоциональный настрой при высокой реалистичности восприятия социально-экономической ситуации в медицине и в обществе в целом.

Содержанием суждений интеллектуальной рефлексии выступали вероятностные попытки совмещения помощи людям с зарабатыванием денег. Одновременно с этим был актуален интерес к повышению своей квалификации по профессии: «В своей работе я хочу совместить два критерия: обеспечить себе благополучную стабильную жизнь и помогать людям». Коммуникативный тип рефлексии отражал амбивалентное отношение к пациентам («Работа с детьми и увлекательна, и пугающа. Вместе с радостью я чувствую ответственность»). Указания на стремления к профессиональной кооперации отсутствовали. Личностный тип рефлексии проявлялся в признании удовлетворенности трудом («Тяжело не спать всю

ночь – я работаю в аптеке – но когда я получаю зарплату, мне приносит это массу положительных эмоций»), а также в желании самореализоваться в труде («На работе я предпочитаю творчески подходить к решению задач. Формализм угнетает»).

Характеристика группы испытуемых со средним уровнем эмоционального выгорания. Третья группа была образована из числа лиц со средними показателями эмоционального выгорания. Она оказалась самой многочисленной и включала в свой состав 262 человека (36,14% выборки): 47 мужчин (17,94% от числа группы) и 215 женщин (82,06%). Предметно-профессиональная мотивация испытуемых данной группы была обусловлена «пополнением знаний», «объяснением закономерностей», «разнообразием клинических случаев». Однако значение побуждений такого рода нивелировалось пробелами в познании («далеко не все знаю») и малым количеством «бюджетных мест в интернатуре и аспирантуре». Творческая мотивация поддерживалась «решением диагностических задач в трудных ситуациях», «возможностью работать в инновационном виде деятельности», но снижалась за счет «малой занятости своим любимым делом (вместо этого – бумажная волокита)» и «ограничением свободы доктора работой по стандартам». В данной группе было больше всего указаний на положительные факторы широкой социальной мотивации. Главное мотивационное противоречие данной группы испытуемых коренилось в разрыве между количественным дисбалансом положительных широких социальных мотивов («видеть здоровое будущее поколение нашей страны») и отрицательных позиционных («отсутствие стимулов качественной работы», «боязнь врачебной ошибки», «угроза заражения ВИЧ», «интриги и сплетни внутри коллектива», «циничность коллег»). Возможно, мотивационные показатели данной группы следовало квалифицировать как «пограничное» состояние в динамике развития синдрома в неблагоприятную сторону. Тогда обращение к широким социальным мотивам служило средством психологической защиты от приземленности и неизбежного натурализма труда врача. В двух описанных далее группах, когда защита такого рода была «сломана», лексика в тестовых бланках приобретала либо негативную эмоциональную окраску, либо неоправданный пафос. Наблюдаемыми индикаторами предельного состояния эмоциональной устойчивости было недовольство человека работой, снижение качества ее выполнения одновременно с признанием высокого предназначения профессии.

Присутствовало рефлексивное осмысление опыта совмещения обучения с работой по специальности, отмечалось удовлетворение от содержательного освоения профессии: «Мне очень нравится процесс диагностического поиска, подбора терапии»; «Работа в бригаде интенсивной терапии мобилизует профессиональные навыки и умения». Для испытуемых этой группы была предпочтительна профессиональная кооперация по типу об-

мена; присутствовала благодарность наставникам, отмечалось повышение уверенности по сравнению с неработающими сокурсниками, радовала «возможность помогать людям, быть им полезной, особенно в острых критических ситуациях». Коммуникативный статус поддерживался благоприятным психологическим климатом коллектива. Имелось дифференцированное восприятие партнеров по общению: предпочтительными были те, с кем предстояло вместе работать. Работа рассматривалась как «повод найти тему общения с людьми», «завести новые интересные знакомства», «улучшить свои профессиональные навыки общения».

Суждения личностной рефлексии респондентов со средними значениями эмоционального выгорания сгруппированы по двум линиям. Первая связана с ожиданием материальной отдачи от работы, приносящей моральное удовлетворение: «Моя работа является источником зарабатывания материальных ценностей и благ, а также оказания квалифицированной профессиональной помощи». Другая группа суждений носит оттенок разочарования в профессии, анализируются причины изменившегося к ней отношения: «Я училась, веря в то, что мое дело полезное и благородное. Но та обстановка, которая создана в РФ в настоящее время, не оставляет возможности заниматься любимым делом. Приходится задумываться о более прибыльной деятельности, чтобы содержать себя и свою семью, что очень печально». Самоопределение проходит по типу ресурсного анализа возможностей принятия груза профессиональной ответственности.

Характеристика группы испытуемых с высоким уровнем эмоционального выгорания. Четвертую группу испытуемых составили 192 обследованных (26,48%). Среди респондентов этой группы, имевших высокие показатели эмоционального выгорания, оказалось 54 мужчины (28,13%) и 138 женщин (71,87%).

У представителей данной группы, несмотря на высокие значения по общему показателю эмоционального выгорания, оказалась сохранена предметно-профессиональная мотивация. Ее диапазон был широк – от «получения новой информации» и «использования полученных знаний в быту» до обращения к природе этих знаний: «чем больше узнаешь человека – как совершенно он устроен, – тем больше и больше восхищаешься его Творцом!» Предметно-профессиональная мотивация снижалась «из-за некомпетентности, когда не смог помочь больному», но наличествовали намерения заниматься самообразованием «как экс-, так и интенсивно». Самообразовательные мотивы в этой группе были представлены почти на том же уровне, что и в группе с низкими значениями эмоционального выгорания. Творческие мотивы проявлялись в «возможности попробовать себя в разных ролях», но разбивались о «неподдержку новых проектов» и «слабые возможности реализации». Если в последовательности характеристик групп испытуемых усматривать некую логику действия механизма эмоционального

выгорания, то на предпоследнем этапе инициативу к повышению своей профессиональной квалификации следует расценивать как продуктивную попытку совладать с реальной угрозой наступления полного выгорания. Острота негативных переживаний в полной мере проявляла себя в суждениях, отнесенных к группе социальных мотивов. Несмотря на то, что положительные широкие («милосердие, ответственность, забота») и узкие («наличие престижного диплома») социальные мотивы преобладали и были достаточно выражены, их значимость снижалась за счет суждений с отрицательной эмоциональной нагрузкой. «Низкое качество подготовки врачей, вся гнилая система здравоохранения», «враждебность общественности по отношению к профессии» выступали, по мнению испытуемых, причинами «стигматизации врача и восприятия его не как человека, а как машины для выздоровления»; «наличие в профессии случайных людей, недалекого быдла, думающего только о деньгах и личной выгоде, унижающего пациентов, огорчали больше всего». Указания на «ничтожно низкий заработок» составляли основное содержание всего массива отрицательных позиционных мотивов, после чего следовали описания условий труда с физиологическими подробностями проявления болезни: «кровь, кишки, страх и ужас в глазах пациентов», «запах гангрены» и т.п. В работе, написанной по поводу разъяснения феномена эмоционального выгорания в условиях профессиональной деятельности, С. Maslach указала на такой фактор его формирования, как «низкая нравственная культура работника». Возможно, вербальная агрессия испытуемых именно из этого разряда, что также следует квалифицировать как индикатор приближения полного эмоционального выгорания.

Интеллект и уровень подготовки в данной подгруппе испытуемых рефлексивно оценивались ими как восполнение или замена недостаточных для профессии личностных качеств: «Мне бы хотелось остаться в этой профессии благодаря IQ, компенсирующего личностные качества типа усидчивости и ответственности». Явно проявлялся прагматизм: намечался уход в те области медицины, которые позволяли напрямую не общаться с пациентами («Меня привлекают достижения физики, электронно-вычислительной техники, которые внедряются в ту область медицины, где я планирую в дальнейшем работать»). Кооперативная рефлексия проявлялась в надежде на «доброжелательный дружный коллектив» коллег, которые «помогут узнать все плюсы и минусы выбранной профессии», «готовы научить и все показать», поддержать в случае оплошности. Слабо представленные суждения коммуникативной рефлексии отражали потребность в релаксационном взаимодействии с коллегами «веселого и общительного врачебного коллектива, не дающего заскучать никому». Личностно-рефлексивные суждения передавали остроту переживаний от встречи с профессиональной реальностью. Уход от психотравмирующих ситуаций

обозначен через указания на подчеркнута нормативный характер работы. Выражалось сомнение в целесообразности тратить жизнь на работу; имелись осторожные рассуждения о смене профессии, ценность которой по-прежнему признавалась: «Не вижу себя в будущем в роли руководителя аптечной организации, как некогда мечтали все первокурсники фармацевтического факультета. В данный момент я хочу иметь семью и вижу себя только в роли домохозяйки»; «Я и моя работа не подходим друг другу, но мне придется ее полюбить, т.к. деваться некуда»; «С некоторых пор я стала приходить к выводу, что при выборе профессии (специальности) не надо геройствовать и отдаваться полностью работе, оставлять время (достаточно времени) и положительных эмоций (!) своей семье, которая не виновата, что у тебя на работе проблемы. Лучше найти для себя место, спокойное и по душе, чтобы не стать в конце концов черствым сухарем».

Характеристика группы испытуемых со сверхвысоким уровнем эмоционального выгорания. В пятую группу вошли – 100 человек со сверхвысокими показателями эмоционального выгорания (13,79% выборки). Эту группу составили преимущественно мужчины – 73 (73,0%). Женщин в этой группе оказалось 25 (25,0%), двое испытуемых не указали пола.

Вошедшие в описываемую группу студенты-выпускники медуниверситета указывали на «отсутствие творчества в профессии». В текстах их ответных бланков по изучению мотивации присутствовала ирония, когда они признавались в «любви к геморройным ситуациям и решениям нерешаемых проблем». По сравнению с предыдущей в суждениях этой группы цинизм отсутствовал, но в высказываниях, отнесенных к разряду положительных широких социальных мотивов, чувствовался пафос: «С самого раннего детства мечтал работать в медицинской отрасли, и моя душа нашла успокоение после поступления в данный вуз»; «Дарить женщине счастье стать мамой, смотреть на переполненные радостью глаза, когда ей дают ее ребенка...» и т.п. Возможно, так на вербальном уровне выглядят индикаторы крайнего проявления психологической защиты личности от эмоционального выгорания. Как негативное, респондентами констатировалось «плачевное состояние медицины в России», «нарушение дисциплины и этики, цинизм по отношению к больным». Специального внимания потребовала интерпретация неожиданно появившихся пафосных характеристик письменной речи в тестовых бланках. Объяснение этого явления мы провели, ссылаясь на исследование *B. Vanck, W. Schaufeli & J. Ubeme*. Авторы отметили, что у лиц, проявляющих высокую склонность к обретению синдрома эмоционального выгорания, в структуре профессиональной мотивации существенную роль играют мотивы аффилиации. Эмоционально растратившие себя, потерявшие самоуважение к себе как к профессионалам, больше других склонные к выгоранию, эти работники тем не менее признавали свою зависимость от группы профессионалов, значимых в их

глазах. Доброжелательность представителей этой группы или хотя бы толерантная расположенность с их стороны выступала средством реализации желания не утратить профессиональной принадлежности. Возможно, присутствие высокого стиля в высказываниях о высоком предназначении общей для них профессии служило своеобразным «паролем» и «пропуском» для причисления себя к группе дееспособных работников и удерживало от окончательного личностного разрушения. У студентов-выпускников данной эмпирической группы в полной мере проявился «обвал» позиционных мотивов. По сравнению с предыдущей группой их оказалось больше чем в полтора раза, а их содержание давало повод сомневаться в адекватности авторов, которых интересовали «собственные успехи», «возможность казаться особенным, всезнающим», «считать себя принадлежащим к особенной группе людей». У студентов-выпускников со сверхвысокими показателями эмоционального выгорания отмечалась самая слабая предметно-профессиональная мотивация, связанная с «невозможностью самостоятельно развиваться». Выражалось сомнение в том, «способен или нет к выполнению обязанностей, соответствуют ли умения и знания требованиям ответственности перед людьми».

Суждения интеллектуальной рефлексии были сосредоточены на осознании негативных сторон профессии и способах ухода от работы по специальности, содержание которой, по сути дела, дискредитировалось. Установки на профессиональную кооперацию отмечались только у одного (иностранного) студента данной подгруппы. В малочисленных суждениях коммуникативной рефлексии общение рассматривалось как главная характеристика труда по профессии, работать по которой испытуемые пока не были готовы. В рефлексивно-личностных суждениях отражалась типичная картина отрицательной динамики отношения к профессии. В качестве примера приводится заключительная часть сочинения одной из студенток-выпускниц: «... Эйфория продолжалась недолго. Вскоре я во многом разочаровалась, и краски для меня померкли. Медицина оказалась не стезей, подразумевающей теплоту и доброту, но своего рода полигоном, на котором врачу нужно выжить под бесконечными атаками СМИ, покушениями со стороны обывателей – сейчас с медперсоналом судятся все кому не лень. Мой альтруистический пыл быстро поубавился. Признаться, я испытываю сильное разочарование в своем выборе». Среди респондентов этой группы распространены сетования на отношения государства к специалистам сферы медицины и к отрасли в целом, проявляется желание уехать на постоянное место жительства в другие страны.

Проведенные анализ эмпирических данных по стандартизированным и проективным диагностическим методикам позволил сформулировать некоторые обобщенные выводы, которые представляют собой, с одной стороны, констатацию предпосылок эмоционального выгорания, а с другой –

исходящие из них следствия для разработки содержания психопрофилактической работы [8].

1. Как показали проведенные авторами настоящего издания исследования, на этапе завершения профессионального образования в ВолгГМУ выраженная картина эмоционального выгорания имеется уже у 40,27% студентов-выпускников. Такое положение является главным аргументом в пользу совмещения предметного содержания профессиональной подготовки по гуманитарным дисциплинам с психопрофилактическим. Благоприятное положение в плане предпосылок к эмоциональному выгоранию у студентов специальностей «социальная работа в здравоохранении» и «клиническая психология» подтверждает позитивную роль учебных занятий с включением в них психопрофилактического и психотерапевтического компонентов.

2. По результатам исследования мотивации можно определить некоторые общие мотивационные характеристики, которые следует учитывать при организации психопрофилактической работы со студентами медицинского вуза накануне их выпуска. Так, мотивационные факторы в значительной степени зависят от представлений о профессии врача в общественном сознании, состояния и перспектив развития медицинской отрасли в стране, обеспечении экономической и юридической защищенности работников системы здравоохранения. Важнейшей линией психопрофилактической работы станет, таким образом, анализ средовых условий профессиональной деятельности на уровне лечебного учреждения, места проживания, статуса региона (обеспечивает себя или дотационный), социальной политики государства. Следует иметь в виду, что узколичная мотивация занимает значительное место в общей структуре мотивов и в наибольшей степени подвержена изменчивости в зависимости от веса творческих и самообразовательных устремлений студентов накануне их перехода в профессиональную среду. Для организаторов профессиональной подготовки это является сигналом того, что содержательная креативная вовлеченность студентов в процесс может быть обеспечена за счет рефлексивно-личностного компонента практических заданий на занятиях по дисциплинам гуманитарного профиля. Мотивационные характеристики профессиональной деятельности в сфере здравоохранения имеют вариативное содержание у будущих специалистов с различной степенью эмоционального выгорания. В значимые для личности (возможно, кризисные) моменты профессиональной карьеры агрессия или пафос в речи, сопровождающие заметные изменения в отношении к трудовой деятельности, станут индикаторами крайне неблагоприятного положения дел.

3. Преобладание личностного типа рефлексии свидетельствует об актуальной значимости для студентов-выпускников проблемы профессионального самоопределения и перспектив самореализации в труде. Подбор

учебно-методических материалов с ориентацией на рефлексивные возможности студентов-выпускников повысит действенность занятий в плане благоприятного влияния на их профессионально-личностное развитие.

В соответствии с полученными результатами исследования было разработано профессионально-личностное портфолио для студентов, обучающихся помогающим профессиям. Профессионально-личностное портфолио студентов медицинского университета представлено в виде персонального дневника, с помощью которого будущие специалисты помогающих профессий проводят рефлексивный анализ происходящих с ними изменений на этапе обучения в вузе. Ведение рефлексивного самоанализа будущим специалистом способствует его личностному росту, профессиональному развитию и профилактике эмоционального выгорания.

Библиографический список

1. Международная классификация болезней 910-1 пересмотр. Классификация психических и поведенческих расстройств. Клинические описания и указания по диагностике / под ред. Ю.Л. Нуллера, С.Ю. Циркина. СПб., 1994. 304 с.
2. Freudenberger H. Staff burn-out // Journal of Social Issues. 1974. Vol. 30 (1). P. 159-165.
3. Maslach C., Jackson S. The measurement of experienced burnout // Journal of Occupational Behavior. 1981. Vol. 2. P. 99-113.
4. Хван А.А., Чиркова Т.Н. Некоторые особенности диагностики выгорания педагогов // Профессиональный и организационный стресс: диагностика профилактика и коррекция: материалы всеросс. науч.-практ. конф. с междунар. участием / под ред Б.В. Кайгородова и Н.В. Майсак. Астрахань, 2011. С. 145-148.
5. Черникова Т.В. Диагностика и психопрофилактика эмоционального выгорания у студентов-выпускников с позиций различных научных парадигм и образовательных подходов // Вестник Волгогр. академии МВД России. 2012. № 3 (22). С. 123-129.
6. Черникова Т.В. Диагностика и психопрофилактика эмоционального выгорания у студентов-выпускников медицинского университета как предмет учебного взаимодействия // Психология обучения. 2012. № 11. С. 83-102.
7. Малышева В.В., Салыхова Л.И., Черникова Т.В. Профессиональная компетентность государственных служащих: оценка и развитие. М., 2009.
8. Черникова Т.В. Эмоциональное выгорание у студентов-выпускников медицинского вуза как проекция их профессиональной мотивации // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2012. № 10 (74). С. 143-148.

Бурец Ю.М. (Минск, Беларусь)

**Креативная компетентность как показатель успешности
подготовки личности к профессиональной деятельности**

Введение

Новая эпоха характеризуется способом организации труда, где основной выступает создание и практическое использование инноваций во всех областях человеческой деятельности и общения. Знания и компетенции всё больше заполняют пространство в сфере образования. Наступает время новой эпохи знаний и креативно-инновационных компетенций [1]. Сближение понятий креативности и инновации, то есть создания нового продукта или процесса, обеспечение их поддержки и внедрения, представлено в теории «инновационных команд» Д. Анконы и Х. Бресмана [2] и в работах А.Л. Журавлева и Т.А. Нестик [3]. Их объединяет интерес к индивидуальной и коллективной креативности, условиям эффективности спланированной творческой деятельности, взаимовлиянию лидера и группы креативов на принятие решений, креативному мышлению и его стилям. Термин «креативная компетентность» ждет своего признания. Под креативной компетентностью мы будем понимать способность приобретать и преобразовывать креативные знания и компетенции, связанные с их реализацией в профессиональной и практической деятельности. Определяя понятие креативной компетентности, можно так же перефразировать Д. Куна: это уровень креативных способностей и навыков, демонстрируемый человеком [4]. Креативная компетентность призвана определить границы инвестиций креативных способностей и навыков конкретного человека в конкретную область индивидуальной и коллективной деятельности.

Скрытое или явное обращение теории и практики к конструкту «креативная компетентность», на наш взгляд, определяет саму суть современного этапа исследования креативности. Такие исследования находятся только в начале пути. Именно поэтому мы говорим об испытании креативности компетентностью. В пользу нашего утверждения свидетельствует практика диагностики компетенции «креативность» как одного из параметров эффективности системы образования в русле Болонского процесса.

Кроме того, сегодня основные достижения в области психологии креативности связаны с инновационным подходом к ее исследованию и изучением в контексте толерантности к неопределенности. Способность к адаптации на основе оригинальности решения задач и постижения нового одновременно принадлежит и креативности, и интеллекту; открытость новому опыту и гибкость принятия решений – креативности и компетентности [5].

Разнообразие трактовок понятия «креативность» берёт своё начало от возвышенного и необычного и уходит к самому заурядному. Как бы не

трактовалось данное понятие, учёным всегда было интересно: какими качествами обладает творческий человек, что является началом креативности и на чём она базируется [6]. История понятия «креативность» зарождается в исследованиях Платона, который указывал на присутствие таинственных Муз, именно они, по его словам приносят творцу вдохновение. От таинственного подхода отошёл Э. де Боно, который подходил к творчеству с прагматических позиций и огромное внимание уделял его развитию, а именно механизмам творческого мышления. З. Фрейд, работающий в психодинамическом подходе к изучению креативности, основывался на идее, что творчество рождается вследствие напряжённости между осознанной реальностью и неосознанными побуждениями. Учёный предполагал, что творчество писателей и художников есть отзвук их неосознанных желаний, выраженных в общественно приемлемой форме. За тем последовал психометрический подход, в рамках которого Дж. Гилфорд предложил изучать творчество, привлекая в психологическую лабораторию обычных испытуемых применяя психометрические тесты. Одним из таких тестов был тест на «Необычное использование предметов», в котором испытуемым предлагалось придумать как можно больше вариантов применения обычных предметов. Впоследствии Э. Торранс, основываясь на теоретической модели креативности Дж. Гилфорда разработал «Тесты Э. Торранса на творческое мышление». Чётко разделяя творчество и интеллект, М. Воллах и Н. Коган в своей концепции отошли от жёстких лимитов времени для выполнения тестов, Тестируя интеллект и креативность у учащихся 11 – 12 лет они выявили четыре группы детей с разными уровнями креативности и интеллекта. Иную точку зрения высказывают учёные о том, что творчество включено в другие процессы и должно быть предметом изучения не одной, а многих дисциплин. Этих взглядов придерживаются Р. Финке, С. Смит и др. [7].

Исторические факты создания подходов, теорий, концепций в рамках развития креативности указывают на их неограниченное количество. Однако точка зрения на развитие креативности и сам процесс создания творческого продукта зависит от того, в каком подходе работает тот или иной исследователь. Исследования, посвященные изучению креативности, в конечном счете, делятся на два направления. Первое направление включает концепции креативности как универсальной познавательной творческой способности. Представители «познавательного» направления исследуют взаимосвязи между креативностью, интеллектом, когнитивными способностями и реальными достижениями. Наиболее яркими представителями данного направления являются Дж. Гилфорд, Э. Торренс, А.Я. Пономарев, С. Медник. Их работы рассматривают влияние интеллектуальных познавательных характеристик личности на способность продуцировать новые идеи. Другое направление изучает креативность с позиции

своеобразия особенностей личности креативов. Многие экспериментальные исследования посвящены созданию «портрета творческой личности», выявлению присущих ей характеристик, определению личностных, мотивационных и социокультурных коррелятов креативности. Наиболее яркими представителями этого направления являются Ф. Баррон, А. Маслоу, Д.Б. Богоявленская.

Мы рассматриваем креативность как способность к творчеству. Т. Любарт и Р. Стернберг установили, что творческим людям свойственно получать удовольствие от новых идей, понятий и возможностей. Они интересуются истиной, красотой и формой, склонны к риску. Т. Тардив и Р. Стернберг характеризуют творческих людей как открытых для нового опыта, которые на основе существующего знания предлагают новые идеи [4]. Одной из современных и заслуживающих внимания, на наш взгляд, является теория инвестирования Р. Стернберга. В ней Т. Любарт и Р. Стернберг считают креативным такого человека, который стремится и способен «покупать идеи по низкой цене, а продавать по высокой». По Р. Стернбергу творческие проявления детерминируются шестью основными взаимосвязанными между собой факторами. А именно: интеллектуальные способности, знания, стили мышления, личностные характеристики, мотивация и среда (окружение). Учёный указывает на три вида интеллектуальных способностей, благодаря которым, по его мнению, и возможен процесс творчества.

Итак, творческий человек, обладая синтетической способностью видит проблемы в новом свете и избегает привычного способа мышления.

Аналитическая способность заключается в том, что бы увидеть и оценить какие идеи являются перспективными и стоят того, что бы за них браться и разрабатывать их. Две предыдущие способности не имели бы смысла без практической – контекстуальной способности, именно она отвечает за умение убедить людей в ценности идеи, другими словами успешно продать творческую идею другим. Рассматривая второй фактор – знания, Р. Стернберг говорит о том, что человек, работающий в определённой области должен иметь достаточно знаний о своём поле деятельности. В противном случае, нельзя двигаться за пределы поля, если неизвестно где они находятся. Если говорить о стилях мышления, то здесь авторы указывают на законодательный стиль. Именно данный стиль характеризует человека, как выбирающего что – то новое, способность и умение думать по – новому, создавая свои собственные принципы и законы движения мысли. Относя к факторам личностные качества, авторы включают сюда: готовность преодолевать препятствия, умение принять на себя разумный риск, терпеть неопределённость и самоэффективность. Р. Стернберг в перечислении факторов описывает внутренний побудительный мотив, который предполагает любовь к работе, которую выпол-

няешь, сосредоточенность на данном занятии, а не на возможном вознаграждении. Автор так же подчёркивает необходимость окружающей среды, которая поддерживает и награждает творческие идеи. Так как можно иметь все необходимые внутренние ресурсы для творческого мышления, но без поддержки среды данные способности могут никогда и не проявиться. Автор предполагает, что креативность – это способность идти на разумный риск, готовность преодолевать препятствия, внутренняя мотивация, толерантность к неопределённости, готовность противостоять мнению окружающих. О сочетании компонентов исследователь высказывает гипотезу о том, что творчество есть нечто большее, чем просто совокупность личностных уровней, достигнутых при функционировании каждого из них. Некоторые обладают пороговым эффектом (к примеру, знания). Независимо от уровней достигнутых другими компонентами – творчество в области, о которой человек знает мало просто невозможно. Вышеуказанные компоненты так же могут компенсировать друг друга, в случае когда сила какого – то одного компонента (мотивации) компенсирует слабость другого (среды). Компоненты, взаимодействуя между собой (к примеру, интеллект и мотивация) могут привести к нелинейному увеличению эффекта. Другими словами, креативность высокомотивированного и интеллектуального человека всегда будет выше креативности высокомотивированного с низким интеллектом. В сущности, данная теория сводится к тому, что отдельные компоненты, отвечающие за творческий процесс, взаимодействуют между собой и дополняют друг друга. В совокупности, от их взаимодействия не сводим к влиянию какого – либо одного из них в отдельности. Мотивация может компенсировать отсутствие творческой среды, а интеллект, взаимодействуя с мотивацией, значительно повышает уровень креативности. Следует отметить, что в данной теории интеллектуальная способность является системообразующим фактором конструкта креативность [7].

Организация исследования

В проведённом нами исследовании приняли участие 624 испытуемых двух контрольных и экспериментальной выборки. Контрольные выборки составили 483 студента, которые обучаются в УО «Барановичский государственный университет» (на педагогическом и инженерном факультете. В экспериментальную группу вошли 141 студент, обучающийся в УО «Белорусский государственный университет культуры и искусств», на факультете музыкального искусства. Выбор контингента испытуемых обусловлен классификацией типов мышления Дж. Брунера [8]. Студенты творческих профессий имеют, по определению, художественный тип мышления; наиболее близки им по складу ума педагоги с гуманитарным типом мышления; противостоит художественному типу оперантное мышление студентов-инженеров. Креативность мы диагностировали при по-

мощи теста К. Венкера «На сколько Вы креативны?» [9]. Диагностический инструментарий был разработан под руководством профессора К. Венкера, основателя «Инновационной мастерской» в Мюнхене. Эта методика выявляет сильные стороны личности и тип творческой природы, а так же творческий профиль испытуемого [10]. Она дифференцирует личности по следующим типам креативности: любители открытий (А), критически мыслящие (В), стратегически мыслящие (С), аналитически мыслящие (D), усердные (Е), нуждающиеся в гармонии (F), любознательные (G), чувственные (H).

Результаты и их обсуждение

На основании средних показателей креативности трёх групп, можно утверждать следующее. По шести шкалам из восьми преобладают студенты, обучающиеся в университете культуры. В ($m_1=22,66$), С ($m_1=22,23$), D ($m_1=22,11$), F ($m_1=23,04$), G ($m_1=21,87$) и H ($m_1=23,65$). Их можно характеризовать как личностей, которые на базе известной информации создают новые построения. Обладают силой воображения, которая помогает им распознать существенное и общепризнанное и выводить на этой основе нетривиальные идеи. Типы любители открытий ($m_3=20,84$) и усердные ($m_3=19,94$) более выражены у студентов, получающих инженерное образование. Другими словами, инженеров привлекают изобретения, они уверены в себе, способны принять риск и инноватику, так как видят в этом стимул для дальнейшего профессионального развития. У педагогов доминирования типов креативности не выявлено.

Показатели различий в трёх группах студентов разных специальностей (по U–критерию Манна-Уитни)

	Среднее значение (m)			U–критерий Манна-Уитни		
	1	2	3	1 – 2	1 – 3	2 – 3
A	20,47	20,62	20,84	17064,5	15721,5	28626,5
B	22,66	21,62	21,96	13228,5***	14682	25544*
C	22,33	20,25	21,32	10891***	13328**	24108***
D	22,11	20,21	21,13	11167,5***	13435**	24427,5**
E	19,70	17,95	19,94	12069***	15454	21776***
F	23,04	21,96	21,82	13611***	12704***	28668
G	21,87	20,14	21,18	11591***	14451*	23435***
H	23,65	22,13	22,30	11530***	12277,5***	26944,5

Примечание *– 0,05; **– 0,01; ***– 0,001, 1 – студенты творческих профессий, 2 – педагоги, 3– инженеры

Различия в выраженности типов креативов мы определяли при помощи U–критерия Манна Уитни (программа SPSS v.13.0). Интерпретация

данных была произведена с помощью учебного пособия А.Д. Наследова [11], которое позволяет организовать и обработать данные с помощью математических методов.

Между студентами творческих специальностей и педагогами статистически значимые различия были обнаружены по всем шкалам, за исключением шкалы А ($U=17064,5$ при $p<0,001$). Другими словами студенты творческих специальностей в большей мере, чем педагоги обладают критическим и стратегическим мышлением В ($U=13228,5$ при $p<0,001$), С ($U=10891$ при $p<0,001$) способны создавать собственные ценности и масштабные оценки. У них ярче сила воображения. Они быстрее, чем педагоги распознают существенное и выводят из этого новые идеи, открыты для нового опыта. Являются более усердными и нуждающимися в гармонии. У них ярче проявляется любознательность и чувственность.

Между студентами творческих специальностей и инженерами статистически значимые различия были обнаружены по шкалам С ($U=13328$ при $p<0,01$); D ($U=13435$ при $p<0,01$); F ($U=12704$ при $p<0,001$); G ($U=14451$ при $p<0,05$); H ($U=12277,5$ при $p<0,001$). Студенты творческих специальностей в большей степени способны к абстрагированию. Они способны создавать новые построения на базе известной информации. Обладают силой воображения, которая помогает им распознать существенное и общепризнанное. Обладают способностью находить решения для сложных проблем и взаимосвязей. В большей степени нуждаются в комфортной рабочей обстановке. Для них важно, чтобы рабочая обстановка соответствовала уникальности их личности. Они не нуждаются в стимулах извне. Студенты экспериментальной группы в большей степени, чем инженеры способны чувствовать и понимать красивое и возвышенное. Их творческое начало базируется на способности к чувственному восприятию. Им присущи потенциал, терпение и острота мысли, необходимые для логического мышления. С детства такими людьми движет интерес и любопытство, рождающиеся сами по себе. И самое главное, на чём базируется их творческое начало, – это способность чувствовать и понимать красоту. Чувство прекрасного и вкуса, тонкость и сила воображения позволяют им создавать произведения выразительных и чувственных форм. Они могут стать писателями, поэтами, музыкантами. Полученный результат согласуется с данными исследований Р. Стернберга и Т. Любарта. Такой тип креативной личности присущ писателям, поэтам, режиссёрам, композиторам и музыкантам, каковыми и являются студенты, обучающиеся в университете культуры. Статистически значимых различий по шкалам D и С выявлено не было.

Из восьми типов креативных личностей различия между инженерами и педагогами оказались статистически значимыми по 5-ти шкалам: В ($U=25544$ при $p<0,05$), С ($U=24108$ при $p<0,001$); D ($U=24427,5$ при

$p < 0,01$), E ($U=21776$ при $p < 0,001$); G ($U=23435,5$ при $p < 0,001$) Так, педагоги в большей степени, чем инженеры зависят от приятной рабочей обстановки. Чем она комфортней, тем больше она их стимулирует. У них ярче сила воображения. Они в большей степени проявляют интерес и любопытство к происходящему. По таким качествам, как усердность, выносливость и чувство долга преобладают инженеры. Показатели вполне соотносятся с предыдущими данными, поскольку тип усердные (E), выявляет работающих и целеустремлённых личностей, которые исполнены чувством долга. Такие черты креативной личности чаще всего встречаются у специалистов технических профессий и учёных. Видимо, не смотря на устоявшиеся нормы и правила, эта группа способна на изобретение нового, на создание собственных ценностей и масштабных оценок. Преобладание данного типа креативности присуще тем, кто способен уверенно смотреть в будущее. На наш взгляд, это объясняется тем, что профессия инженера является исполнительской, с особым видом творчества. Статистически значимых различий по шкалам D и B выявлено не было. При этом инженеры более уверены в себе и в большей степени обладают способностью к чувственному восприятию.

Заключение

В результате проведённого исследования, которое позволило сравнить студентов творческих профессий с педагогами и инженерами по выраженности типов креативности, можно сделать следующие выводы.

1. У студентов творческих профессий выявлено шесть типов креативности: критически мыслящие, стратегически мыслящие, аналитически мыслящие, нуждающиеся в гармонии, любознательные и чувственные. У студентов, обучающихся на инженерном факультете определено два типа креативности: любители открытий и усердные.

2. Преимуществами студентов, обучающимся творческим специальностям по сравнению с педагогами и инженерами, является стратегический склад мышления, умение порождать новые идеи и любознательность. Они открыты для нового опыта, их творческая продуктивность зависит от комфортной рабочей обстановки.

Результаты исследования представляют непосредственный интерес для психологов и педагогов в сфере образования, а так же непосредственно для студентов творческих профессий.

Библиографический список

1. Горбунов А.П. Преобразовательный (креативно-инновационный) университет как ответ на вызовы новой эпохи // Высшее образование в России. 2013. № 8-9. С.42-59.
2. Анкона Д., Бресман Х. Команды прорыва. Источники инноваций и лидерства в отрасли. Минск, 2009.

3. Журавлев А.Л., Нестик Т.А. Совместное творчество: состояния и перспективы исследования // Психология интеллекта и творчества: Традиции и инновации. М., 2010. С. 309–320.
4. Кун Д. Основы психологии: Все тайны поведения человека. СПб., 2002. 724 с.
5. Бурец Ю.М., Лобанов А.П. Креативность: новый взгляд, или испытание компетентностью // Народная Асвета. 2012. № 11. С. 3-6.
6. Негус К. Креативность. Коммуникация и культурные ценности. Харьков, 2011. 300 с.
7. Стернберг Р., Григоренко Е. Инвестиционная теория креативности // Психологический журнал. 1998. Т. 19, № 2. С.144-158.
8. Брунер Дж. Психология познания. За пределами непосредственной информации. М., 1977. 413 с.
9. Венкер К. Насколько Вы креативны? // Deutschland. № 5. С. 64–66.
10. Лобанов А.П. Психология интеллекта и когнитивных стилей. Минск. 2008. 296 с.
11. Наследов А.Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных. СПб., 2004. 392 с.

Содержание

Введение	3
Раздел 1. Общетеоретические проблемы социальной психологии личности и группы	
Мазилев В.А. (Ярославль)	
Методология комплексных и междисциплинарных исследований в социальной психологии личности	4
Бочарова Е.Е. (Саратов)	
Социально-психологический анализ процесса социализации личности с позиции системно-диахронического подхода	26
Толочек В.А., Денисова В.Г., Журавлева Н.И. (Москва)	
Квази-измерения в решении научных и прикладных задач комплексного человекознания: надежность и валидность	32
Красильников И.А. (Саратов)	
Проблема внутренних конфликтов в экзистенциальной психологии личности	45
Раздел 2. Социально-психологические феномены личности	
Иванова Н.Л. (Москва), Мазилова Г.Б. (Керчь, Украина)	
Гражданская идентичность в современных исследованиях	54
Ключникова О.Б., Толочек В.А. (Москва)	
Личностные структуры как фактор адаптивного/ девиантного поведения взрослых.....	69
Летягина С.К. (Саратов)	
Половозрастные особенности взаимосвязи обидчивости, гордости и самооотношения личности.....	78
Акименко А.К. (Саратов)	
Система отношений личности как фактор социально-психологической адаптации.....	84
Прокурова Н.С. (Волгоград)	
Две натуры Родиона Раскольникова и его путь к преступлению.....	93
Прокурова С.В. (Волгоград)	
Девиантность как составляющая преступного поведения личности	105
Прохорова Т.В. (Барановичи, Беларусь)	
Психологические механизмы эмпатии: путь между чувством и разумом.....	109
Семёнова Е.М. (Саратов)	
Проблема толерантности личности: контексты изучения и понимания	113
Раздел 3. Социальная психология личности в общественной сфере	
Зиновьева Д.М. (Волгоград)	
Морально-нравственные аспекты благополучия современного российского общества	128

Жижина М.В. (Саратов)	
Самопрезентация как психологический механизм построения и функционирования виртуального имиджа личности в интернет-сети	134
Захарова И.М. (Набережные Челны)	
Особенности общения Интернет-зависимых подростков в аспекте саморегуляции деятельности	147
Сутович Е.И. (Минск, Беларусь)	
Роль социальных эталонов в межличностном взаимодействии	151
Раздел 4. Социальная психология личности в образовании	
Белановская О.В., Пацанович И.П. (Минск, Беларусь)	
Представления о семье у молодых людей с различными гендерными характеристиками	160
Лобанов А.П., Дроздова Н.В., Радчикова Н.П. (Минск, Беларусь)	
Универсальные компетенции и предпочитаемый стиль научения у магистров	170
Рудзинская Т.Ф. (Саратов)	
Детская одаренность как социально-психологическая проблема	176
Гормоза Т.В. (Минск, Беларусь)	
Использование активных методов в профессиональной подготовке социальных педагогов	179
Раздел 5. Проблемы профессиональной социализации личности	
Толочек В.А., Винокуров Л.В., Иголеви́ч Н.И. (Москва)	
Сопряженная профессиональная карьера и восприятие профессионально важных качеств партнеров учебной деятельности	183
Черникова Т.В. (Волгоград)	
Мотивационно-рефлексивные индикаторы эмоционального выгорания в медицинской профессии	192
Буре́ц Ю.М. (Минск, Беларусь)	
Креативная компетентность как показатель успешности подготовки личности к профессиональной деятельности	206

Научное издание

**ПРОБЛЕМЫ
СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ ЛИЧНОСТИ**

Межвузовский сборник научных трудов

Выпуск 11

Редактор *Н.Г. Жакина*
Технический редактор *Г.Р. Шамионова*
Корректор *Н.Г. Жакина*

Подписано в печать 01.09.2013. Формат 60x84 1/16. Бумага офсетная.
Гарнитура Times. Печать офсетная. Усл.печ.л. 13,5 (14,5). Уч.-изд.л. 12,8.
Тираж 300 экз. Заказ 775.

Издательство Научная книга. 410054, Саратов, Б.Садовая,127.